

PROCESOS FORMATIVOS Y PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

**PROCESOS FORMATIVOS
Y PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES
DE DOCENTES**

Inés Lozano Andrade
Edith Gutiérrez Álvarez
(coordinadores)



Primera edición: 2013
Reimpresión: 2016

© Inés Lozano Andrade y Edith Gutiérrez Álvarez (coordinadores)
© Ediciones Díaz de Santos, S. A.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones D. D. S. México
Elisa 161, Col. Nativitas, C. P. 03500
Delegación Benito Juárez, México, D. F.
jnicasio@diazdesantosexico.com
<http://www.diazdesantosexico.com.mx/>

Ediciones Díaz de Santos
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España
jmdiaz@editdiazdesantos.com
<http://www.editdiazdesantos.com>

ISBN: 978-84-9969-701-7

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco.
Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera.

Impreso en México/Printed in Mexico

Índice

Prólogo	9
<i>Eduardo Mercado</i>	
Introducción	13
<i>Edith Gutiérrez Álvarez</i>	
Los formadores de docentes. Trayectorias formativas	19
<i>Inés Lozano Andrade</i>	
Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente	45
<i>Edith Gutiérrez Álvarez</i>	
Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal	65
<i>Zoila Rafael Ballesteros</i>	
La relación formativa tutor-tutorado	95
<i>Maricruz Aguilera Moreno</i>	
¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas	111
<i>Alejandra Avalos Rogel</i>	

Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad	125
<i>Eduardo Mercado Cruz</i>	
Consideraciones finales	149
<i>Inés Lozano Andrade</i>	149

Prólogo

Eduardo Mercado

Como quien teje una prenda, este grupo de docentes e investigadores ha tomado madejas de hilo para elaborar su propia construcción simbólica acerca de los procesos formativos y las prácticas de los formadores de docentes para la educación secundaria. El diseño de la obra va dando la imagen del tejido; un tejido que si bien armoniza en relación con el tema común, marca claras diferencias en cuanto a su abordaje, ahí están presentes los matices, los colores, las combinaciones, las formas, los fondos, los contornos. Caben ahí las posturas teóricas, metodológicas, los sujetos que participan en la investigación, los contextos, las temporalidades; se insertan también las preguntas específicas, los objetivos, las maneras de analizar e interpretar los datos y, en particular, se bosquejan los alcances, que a manera de hallazgos conforman el principio de un fin no resuelto del todo.

Tratar de clarificar el rostro del formador de docentes de las escuelas normales que, como se puede apreciar, es una empresa hartó compleja, ya sea que se trate de su trayectoria y sus improntas, de sus rasgos identitarios, de sus concepciones acerca de ser formador, de sus disposiciones y capacidades para interactuar como tutor, de sus saberes y conocimientos; o de la manera en que todo esto desemboca en un conjunto de situaciones pedagógicas, técnicas, de gestión y organización que ponen en tensión su trabajo con las demandas y expectativas del sistema educativo.

En el conjunto de la obra aparecen temas coincidentes que requieren atención especial, ante las cuestiones: quién es el formador; qué condiciones, circunstancias y motivaciones lo llevaron a la docencia en la escuela normal; qué saberes puso en juego en el inicio; cómo es que se ha ido “formando”; qué tipo de prácticas ha desplegado y cómo ha atendido las exigencias del campo profesional, lo que encontramos son un conjunto de explicaciones/respuestas que, siendo de segundo orden, tratan de comprender lo que los formadores piensan, dicen y hacen cotidianamente en la Escuela Normal.

En este punto resulta importante reconocer que si bien hay una impronta en cada uno de nosotros, ese sello, esa marca, que puede estar o no asociada al proceso de escolarización del formador, se convierte en un referente que permite pensar en ese sistema de creencias, valores, conocimientos y saberes que se sintetizan en el sujeto y conforman su *ethos*, su *logos* y su *pathos*; del mismo modo, nos da cuenta de la temporalidad, de los contextos, de las condiciones históricas, culturales e ideológicas de su propia formación, de ahí se desprende que puede haber modos distintos de ver y hacer en la formación y, por tanto, la docencia como actividad profesional, que haya quien apueste a la vocación llevando la “camiseta” del normalismo, o bien, quien considere importante ser eficiente y competente para estar en consonancia con los nuevos enfoques y discursos que permean a la educación básica y normal en nuestro país.

De este modo, lo que se puede destacar es que la investigación nos permite identificar rasgos, patrones, discursos, representaciones, saberes, problemas e interacciones de sujetos y prácticas concretas. Con base en ello, podemos desprender dos cosas: la primera es que si bien hoy podemos arribar a identificar algunos rasgos o características de los formadores, eso no quiere decir que éstos no posean uno o algunos de los otros aspectos, por esa razón podemos encontrar a un profesor cuyo saber es racional técnico en cierto momento, pero reflexivo y crítico en otro, o bien, a un docente que tenga un *ethos* centrado en la imagen y representación del docente como apóstol, pero a la vez, sea consciente de los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos que vivimos en nuestro país y que afectan directamente a su ejercicio profesional. La segunda es que los objetos, las preguntas y los objetivos —aunque nos hablan de casos o situaciones particulares— también nos conducen a mirarlos en la generalidad, lo cual supone esa relación de totalidad donde la parte es también el todo y viceversa.

Lo anterior nos lleva a afirmar que no hay explicaciones acabadas, tampoco respuestas finitas. Las paradojas, las tensiones, las concordancias y armonías que se desprenden de las prácticas y los discursos de los profesores formadores permiten sostener que falta mucho por aprender y por indagar en este campo, no es fortuito que, retomando los planteamientos de Vaillant, Marcelo, Honoré, Sandoval, Ferry, entre otros, cada uno de estos autores ponga en el centro al formador de docentes. Los análisis y reflexiones conceptuales en relación con el concepto/noción de formación ha conducido a mirarlo como un proceso sobre y acerca de sí mismo, deseado, perseguido por uno mismo, pero siempre en relación con el Otro, un Otro que toma la forma de institución, cultura, sistema y que se concreta en interacciones con colegas, alumnos, directivos, padres de familia y autoridades educativas.

Las condiciones deseables y posibles relacionadas con la trayectoria y saberes del formador y la propia acción de formar, han llevado a reconocer que no es fácil “sacarse la rifa del tigre”, no sólo porque simplemente se trate de asumir un rol aceptando con ello

las responsabilidades estructurales (académicas y laborales), sino porque ante esto prevalecen la interrogantes: ¿quién prepara al formador?, ¿qué tipo de saberes, conocimientos y experiencias habrá de tener un formador para formar al Otro? O bien, ¿cuáles son las condiciones que hacen posible la misma acción de formar para un campo profesional tan demandante como lo es el de la docencia en educación básica?

Cada uno de los artículos contenidos en el presente texto van tejiendo un entramado complejo de éstas y otras preguntas; el hilo conductor que siguen permite agrupar en primer lugar a la trayectoria, los saberes y la identidad de los formadores como el conjunto de una serie de etapas, momentos y determinaciones que no solamente obedecen a las decisiones individuales o voluntarias que se podrían ver reflejadas en la idea “decidí ser maestro porque me gusta educar...”, “me formé en esta área disciplinaria porque quería transmitir este saber...”, sino que cada una de ellas es mediada por las condiciones sociodemográficas, laborales, económicas y culturales, cuyas expresiones se concretan en “necesitaba trabajar, me invitaron y...”, “Sin chamba y de profesor de educación superior y de tiempo completo... ¿a quién le dan pan que llore?...”.

La riqueza y variedad de los referentes empíricos y, sobre todo, la interpretación que se hace en cada uno de ellos, abre el apetito de la lectura de este libro, quizá el *plus* que tiene esta elaboración es que, quienes lo escriben, conocen desde dentro y han tenido la capacidad de distanciarse teórica y epistemológicamente para sacarle provecho a lo que hacen, dicen y piensan también como formadores de docentes.

De este modo, se puede reconocer la importancia del análisis y la discusión colectiva, propiciada quizá por el mismo seminario que este Cuerpo Académico ha mantenido desde su origen; por esa razón, el nuevo tejido que hacen permite mirar las diferencias en los temas y su tratamiento, al igual que las convergencias en los principios conceptuales que comparten. Eso es, desde mi punto de vista, una virtud, que ahora reclama nuevos compromisos. Uno de ellos es comenzar a construir un posicionamiento en cuanto a la formación del formador y las implicaciones que esto tiene en relación con su actividad profesional: formar profesores para la educación secundaria de nuestro país. Los problemas, las historias, las trayectorias, los saberes, comienzan a dar pistas de las condiciones de posibilidad.

La manera de tejer, así como la forma en que se construyeron estos textos, seguramente permitirán al lector tomar sus propios hilos y elaborar sus propias conclusiones. Si cada uno de los artículos provoca a su interlocutor, entonces la obra cumplió su cometido...

Noviembre de 2013.

Introducción

Edith Gutiérrez Álvarez

Resulta claro que la formación es una construcción simbólica determinada por los influjos actuales de un mundo globalizado inmerso en transformaciones económicas, políticas, sociales, donde las exigencias internacionales constatan una perspectiva de formación más empresarial que educativa.

Al respecto, podemos analizar que los pronunciamientos de distintos organismos internacionales, en concreto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) instaura a la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) como un lenguaje hegemónico para que los estudiantes egresados de las instituciones educativas concreten una mejor funcionalidad en los procesos productivos. En palabras de Gimeno (2009: 37): “la competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y demuestra, que es operativa para responder a las demandas”.

En consecuencia lógica, ese marco definido de líneas a seguir exhorta al profesorado a formar a sus estudiantes apegados a un *saber hacer* factible de ser medido en términos de calidad, productividad y competitividad. Así, queda esclarecido que las competencias están pensadas para insertar a los alumnos en la teoría del capital humano al que hiciera alusión Becker (1983) durante la década de los sesenta, particularmente cuando se refería a la relación directa entre educación, productividad e ingresos económicos.

Lo anterior indica que la función del profesorado está supeditada al marco de propuestas en términos de capacidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas que los miembros del proyecto denominado: Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) presenten a su consorte la OCDE (consúltese, DeSeCo, 2005).

En ese sentido, reconocemos que estamos ante una concepción que se ha instalado de manera imparable en las escuelas, pero por mucho que se afirme que es una respuesta a las exigencias actuales, es indudable que discrepamos de la posibilidad de que se ejecute de manera mecánica, al considerar que toda actuación del profesorado se infiltra de

representaciones subjetivas, que luego reconfiguran su forma de concebir la formación docente más allá de cualquier planteamiento institucional.

Vaillant y Marcelo (2001) refieren que la formación de los formadores se ha convertido en un tema de debate actual por la importancia que reviste, pero también expresan la escasez de referentes publicados sobre la temática en cuestión. Nosotros, en este empeño por elucidar lo que piensa el profesorado sobre la formación docente y atendiendo al vacío mencionado, exponemos en este libro varios trabajos realizados por los miembros del cuerpo académico en consolidación *Construcciones simbólicas y prácticas educativas en los procesos de formación docente para la escuela secundaria*, quienes atendiendo a nuestras responsabilidades desarrollamos, diseñamos y operamos el seminario: *Formación docente*.

Los autores: Honoré (1990), Ferry (1990), Tenti (2008), Lozano (2011), Beillerot (1998), Schön (1992), Mercado (2008), Tardif (2004), Davini (2001), ocDE (2010), expresaron el carácter polisémico de la formación, que además se constituyó en un objeto de continuos debates entre nosotros y al mismo tiempo fueron signos que despertaron nuestra inquietud por ahondar en la dimensión subjetiva que nuestros compañeros maestros (en este caso, formadores de formadores) le adjudican a la cuestión referida.

En relación con eso último, no hay que perder de vista que toda actuación del profesorado traduce una configuración de pensamiento o tradición que se ha institucionalizado y encarnado en la conciencia (Davini, 2001), y en ese marco, no fue casual que los miembros del cuerpo académico pretendiéramos aprehender el asidero simbólico que entretejen los profesores. Para lograrlo, consideramos que todo escenario escolar, si bien es una parcela, también se entrelaza con ordenamientos económicos, políticos, sociales, sin dejar de lado las exigencias que delinear los organismos internacionales, las determinaciones curriculares, los valores hegemónicos y las presiones institucionales (Pérez, 2000), ya que constituyen un complejo mosaico que obliga al profesorado a instaurar concepciones, interacciones, decisiones y acciones a partir de su interpretación subjetiva donde se aloja, según Honoré (1990), un ejercicio colectivo de experiencias e interexperiencias.

Durante el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio, explicitamos la importancia que reviste respaldar nuestro trabajo con las exigencias epistemológicas, teóricas y metodología instrumental que plantean Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2000), entre otros autores. Respecto a esta cuestión, nos quedó claro que la investigación interpretativa queda inscrita en lo simbólico y que abre una veta al mundo de las certezas intuitivas que objetiva el formador de formadores normalista en su escenario particular y contexto sociohistórico.

Para lograrlo, trazamos una ruta de acción encaminada a que cada uno de nosotros abordáramos a la formación docente como eje rector articulándolo también con la perspectiva cualitativa que, como ya mencionamos, se traduce en comprender e interpretar

de manera sensible el sentido que los actores insertos en un determinado contexto social imprimen a sus acciones e interacciones; de ahí, no extraña que nuestros hallazgos devalen subjetividad, intersubjetividad, experiencias; todas expresiones que los informantes sostienen en su cotidianidad.

Los distintos artículos están organizados en seis apartados:

El primero se conforma con la exposición de la investigación de Inés Lozano Andrade: “Los formadores de docentes. Trayectorias formativas”. Este trabajo se centra fundamentalmente en desentrañar las urdimbres de significados y sentidos sobre las circunstancias formativas que el profesorado ha experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal, laboral. En ese sentido, el autor realiza un estudio cualitativo donde recoge información de relatos auto-elaborados por los formadores de formadores y los analiza con técnicas que reconstruyen los procesos simbólicos en categorías sociales analíticas. Algunos resultados dan cuenta de que la impronta familiar y escolar denotan el origen de ser docente y después formador, además, los procesos autoformativos cobran relevancia toda vez que las formas de ingreso a las normales no garantizan una selección basada en criterios, competencias o saberes pertinentes para formar a los formadores.

El segundo trabajo, escrito por Edith Gutiérrez Álvarez: “Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente”, tiene como propósito conocer y analizar las representaciones sociales que los profesores expresan sobre formación docente. La inquietud por abordar esta temática obedece a que durante las reuniones de trabajo, los mentores que pertenecen a distintas generaciones expresan una forma específica de entender la formación y, en ese sentido, una perspectiva teórica que insiste fundamentalmente en analizar los códigos compartidos impregnados del sentido común entre allegados: las representaciones sociales (RS). Para la autora, la perspectiva citada adquiere proporciones significativas porque se traduce en principios rectores de la práctica profesional de cada grupo de docentes informantes y aunque refiere que están ubicados en el mismo escenario y temporalidad en los hallazgos, cada grupo de asociados expresa distintas nociones sobre la cuestión formativa justificando sus percepciones y actuaciones acorde a lo que cada uno de ellos refiere que es importante y por los distintos factores que los envuelven.

En el capítulo tercero: “Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal”, elaborado por Zoila Rafael Ballesteros, centra su interés en recuperar desde la voz de los formadores de profesores para la escuela secundaria, los saberes que orientan sus prácticas en las asignaturas de Observación y Práctica Docente en la escuela normal. La autora expresa que estos espacios curriculares desempeñan un papel importante en la formación de profesores de secundaria, pero a pesar del valor formativo que conservan desde la mirada del plan de estudios de 1999, a decir de los profesores, esta asignatura implica una tarea compleja y reconfigura en ellos una serie

de saberes para acompañar al estudiante en la realización de sus prácticas docentes en las escuelas secundarias. Entre los resultados refiere que los formadores centran la mirada en cuestiones de tipo actitudinal, seguidas de lo procedimental y en menor medida de lo disciplinario. Además, señala que la socialización es un espacio importante para los formadores, pues en él encuentran muchas de las respuestas que se presentan cotidianamente, en especial en las formas de acompañar al estudiante en los procesos de reflexión de la práctica

En el cuarto apartado: “La relación formativa entre tutores y estudiantes normalistas”, Maricruz Aguilera Moreno expresa que la finalidad de su estudio es dar cuenta de las actividades y formas de interacción que se generan durante el acompañamiento que el tutor realiza con los estudiantes en formación, así como los significados que ambos confieren a dicha acción en el espacio compartido dentro de las aulas. Optó por la perspectiva etnográfica porque ésta permite captar distintos reflejos de las realidades descritas, y a la vez sirve para generar sentidos más allá de los contextos particulares en los que se realizan. Entre los hallazgos expresa que las actividades de tutoría entre el profesor de la escuela secundaria y alumnos normalistas de la especialidad en Inglés que cursan 7º y 8º semestres de la licenciatura en Educación Secundaria y que se encuentran practicando en condiciones reales de trabajo establecen un proceso dialógico que genera ajustes e iniciativas coyunturales y asistemáticas de la interacción en la tutoría, pero que al mismo tiempo da sentido y contenido, viviéndose de este modo acciones conformadoras de conocimiento, saberes y actitudes a la luz de su interexperiencia.

El quinto apartado es: “¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas”, de Alejandra Ávalos Rógel. Su interés por incursionar en esta investigación sobre las construcciones simbólicas de las prácticas formativas está enclavada en que existen evidencias de que detrás de las prácticas de los formadores de formadores hay un conjunto de redes simbólicas construidas colectivamente, producto también de fuertes tradiciones, que los llevan a tomar determinadas decisiones, ya sea en los espacios curriculares de acercamiento a la práctica profesional, incluso en los espacios de formación específica. Ella recurre a tres elementos de la tradición aristotélica asociados originalmente a la retórica, pero que también forman parte de la condición del ser docente: el *ethos*, el *logos* y el *pathos*. A partir de ello se plantea como propósito describir de qué manera estos tres elementos, en tanto construcciones simbólicas, se entrelazan para dar forma a redes sociosimbólicas que constituyen un techo de significaciones comunes a una comunidad que comparte una cultura.

Por último, se presenta el trabajo: “Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad”, de Eduardo Mercado Cruz, quien nos plantea cómo los formadores de las escuelas normales encuentran

contradicciones con las escuelas secundarias donde desarrollan las prácticas los estudiantes, mismas que van conformando dificultades en los procesos de formación donde las expectativas de las reformas se van diluyendo. Tensiones entre la teoría y la práctica que se revelan en prácticas reflejantes e incluso reproductivas; desconocimiento por parte de los formadores de situaciones diversas de las escuelas secundarias debido a su alejamiento espacio-temporal; significados diversos sobre lo que implica este proceso en los distintos actores involucrados, son todos ellos elementos o, a decir del autor, tensiones que repercuten en la formación inicial.

Como puede observarse, los artículos invitan al análisis de las referencias epistemológicas que subyacen en nuestras concepciones como formadores de docentes, a la vez que estimulan la discusión sobre los pronunciamientos curriculares en virtud de visibilizar lo que ahí se resguarda para así reconfigurar a la formación con una clara perspectiva emancipadora.

Fuentes de consulta

- Becker, Gary (1983), *El capital humano. Un análisis teórico y referido fundamentalmente a la educación*, Madrid, Alianza.
- Beillerot, Jacky (1998), *La formación de formadores*, Argentina, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-FFYL de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (2000), *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Davini, María Cristina (2001), *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DeSeCo (2005), La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo, disponible en: <<http://deseco.admin.ch>>, consultado el 1 de agosto de 2013.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Gimeno Sacristán, José (2009), “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Honoré, Bernard (1990), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Nárcea.
- Lozano Andrade, Inés (2011), Trayectorias profesionales y de vida de los docentes formadores en la ENSM, informe de año sabático, México, ENSM.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2009), “La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos”, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

- Mercado Cruz, Eduardo (2008), *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdés.
- Messina, Graciela (1999), "Investigación en o investigación acerca de la formación", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril.
- OCDE (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes. Consideraciones para México. Resúmenes Ejecutivos*.
- Pérez Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008), "Sociología de la profesionalización docente", *Seminario Internacional Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial*, 2-6 de noviembre de 2008.
- Vaillant, Denisse y Carlos Marcelo (2001), *Las tareas del formador*, Málaga, Aljibe.

Los formadores de docentes. Trayectorias formativas

Inés Lozano Andrade

Introducción

¿Quién sabe lo que a ciencia cierta necesita conocer o tener un docente para ser bueno en su práctica?, ¿quién sabe cómo debe ser formado ese docente?, ¿quién sabe lo que debe conocer, y no sólo eso, sino también tener como cualidades personales y habilidades, destrezas, el formador de ese futuro docente?, ¿quién sabe qué saberes, conocimientos, habilidades tiene un formador y cómo se ha formado? Éstas y otras preguntas circulan y definen multiplicidad de reflexiones, ensayos, mesas de discusión y diversos escritos que se han atrevido a contestar una o varias de estas preguntas. Sin embargo, cabe aclararlo, todas son meras aproximaciones que difícilmente pueden ser generalizables.

Por ejemplo, Vaillant (2006), en la elaboración de un estado del conocimiento sobre esta temática, concluye que un formador debe:

...poseer una gran experiencia docente, rigurosa formación científica y didáctica, ser conocedor de las principales líneas de aprendizaje que la sustentan, apto para trabajar con adultos y, en definitiva, preparado para ayudar a los docentes a realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que está demandando el sistema educativo [Además de que] es un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos que asumen principios y valores en relación con los beneficiarios de la formación (Vaillant, 2006: 16).

Hoy, a más de 13 años de una reforma en las escuelas normales que ha mostrado serias dificultades para formar a un profesor reflexivo que tienda a mejorar su práctica día con

día, y que menos aún, haya logrado desarrollar a un profesor investigador de su práctica, es cuando las autoridades se han manifestado por una nueva reforma que aparentemente permita resolver los vacíos y ambigüedades de los anteriores planes de estudio. Sin embargo, lo que está detrás de todo esto es la interrogante acerca de si la formación de los formadores es la más adecuada para lograr cualquiera de las intencionalidades que se proponga cualquier reforma.

Al respecto, podemos mencionar en concordancia con Vaillant (2006; Vaillant y Marcelo, 2007), Sandoval, Harold y Blum (2009), Tejada (2002) y otros autores, que la investigación en torno a este campo educativo en específico es sumamente escasa, por lo cual existen pocos puntos de referencia al respecto.

En el caso de México, es particular el estudio elaborado por Sandoval Flores (2009) titulado: "Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente", donde se plantea una serie de ideas que son importantes para comprender la formación de los formadores. Al respecto, afirma que el análisis de la formación del formador en el caso de México debe considerar una serie de situaciones propias de este contexto, como son: la historia institucional y la historia de cada plantel, pasajes de desarrollo, el contexto regional, las características del nivel educativo para el que forman a los futuros profesores, las diversas orientaciones de política educativa y la influencia sindical, entre otros (Sandoval, Harold y Blum, 2009: 87).

Con respecto a la política educativa, se dice que en particular dos eventos han repercutido en la configuración del desarrollo profesional del formador de formadores de las escuelas normales:

- La decisión de considerar a éstas como instituciones de educación superior con las implicaciones que ello tenía al pretender que desarrollaran las tres labores sustantivas: investigación, difusión y docencia. Sin embargo, este cambio no se vio acompañado de políticas de superación académica para el personal existente ni de contratación basada en criterios que satisficiera las tres funciones requeridas por las instituciones de educación superior y aparte por las propias de una normal.
- Un segundo elemento de política educativa es el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, de 1996. Éste se da en el contexto de las reformas que planteaban como necesidad principal la de formar a un docente reflexivo que respondiera a las necesidades del contexto. En este programa se propone que exista una serie de acciones destinadas a la formación del formador, sin embargo, como se señala, hubo retrasos en la presentación del plan de estudios completo, por lo cual se iba capacitando los profesores conforme iban saliendo los programas en extenso; esto implicaba que no había una visión global del plan de estudios; la capacitación en cascada, que siempre ha sido

una de las formas privilegiadas por el Estado mexicano para capacitar al docente, siempre ha implicado que se generen distintos mensajes y significados por parte de los participantes, además de falta de tiempo, materiales, apresuramiento y otras problemáticas.

En relación con la formación y origen profesional de los formadores, una encuesta reciente aplicada a docentes normalistas del Distrito Federal, arrojó la existencia de 40.1% de normalistas, 47.4% de universitarios y 12.5% de conformación mixta. Sandoval afirma que la palabra que mejor representa el funcionamiento institucional de la educación normal es *verticalismo*. Las autoridades federales, a contracorriente de una gran cantidad de instituciones nacionales y, sobre todo, de lo que ocurre en el mundo en cuanto a la formación docente, determinan las orientaciones, políticas, normatividades y, por supuesto, planes de estudios en este rubro. Los directores de las escuelas normales son electos por autoridades superiores y en ocasiones con negociaciones sindicales. Los directores generalmente asumen las políticas y se encargan de que las normativas sean cumplidas.

Existe una presencia corporativa del sindicato muy importante que determina en gran medida muchas de las decisiones que se tomen en la institución. Por ejemplo, el sindicato tiene mucha importancia en las formas de ingreso del personal docente, ascensos y recompensas, nominación a puestos importantes dentro de la jerarquía institucional. Lo anterior resulta importante, una vez que se sabe que a nivel nacional, 82.7% de los profesores tiene el nivel académico de licenciatura, aun cuando no todos tengan título; 33% tiene estudios de posgrado y en muy bajo porcentaje estudios de licenciatura inconclusos, o sólo estudios de normal cuando ésta tenía un carácter de educación media.

A partir de aquí y tomando en cuenta la escasez que existe en torno a esta campo de investigación es como consideramos necesario incursionar en él con esta temática que nos permitiría ir conociendo respuestas a una serie de preguntas que nos planteamos como ejes de análisis: ¿qué circunstancias llevaron a estos actores a ser formadores de formadores?, ¿qué es lo que les hace pensar que pueden formar profesores?, ¿cómo se han formado como formadores y qué han rescatado de cada experiencia? Preguntas que, aunque ambiciosas, se intentan resolver a lo largo de este documento, aclarando que esto sólo es una aproximación contextual y finita al objeto en cuestión que nos posibilitará, en un futuro, profundizar en líneas en las que falte mayor análisis, o bien, que vayan emergiendo.

El propósito es describir, interpretar y comprender cuáles son las construcciones simbólicas que los sujetos en cuestión han desarrollado a partir de su historia personal y laboral en torno a su formación como formadores. Para dar seguimiento a tal propósito, este trabajo se divide en tres secciones principales: un apartado teórico donde se debate

brevemente en torno al concepto de formación de formadores y trayectoria formativa. Resulta relevante este apartado toda vez que es importante partir de una base para poder realizar una interpretación de las evidencias empíricas con referencia en fundamentos teóricos. En el segundo se trabaja en torno a los hallazgos obtenidos con los informantes de extracción normalista, quienes, de acuerdo con los hallazgos obtenidos, han tenido procesos formativos diferentes a los universitarios, de los cuales nos hacemos cargo en una tercera sección. En cada uno de estos dos apartados se explicitan los procesos formativos seguidos y vividos de manera tendencial por cada uno de estos grupos vinculando lo anterior con el significado particular que cada uno de ellos tiene acerca de la docencia y de la formación. Finalizamos con unas reflexiones que pretenden realizar la función de síntesis.

Sobre el concepto de trayectoria formativa

Como en muchos de los ámbitos de las ciencias educativas, hablar de trayectorias nos remite a las ciencias naturales y exactas. La trayectoria ha sido un concepto empleado en la física y en la matemática que se ha extrapolado a las ciencias sociales con un significado similar, pero no igual. En las primeras, una trayectoria se refiere al recorrido que hace un cuerpo de un punto "x" a un punto "z". Este recorrido se puede inducir, por tanto, es hasta cierto punto continuo, previsible y a fin de cuentas generalizable. En el caso de los humanos, las trayectorias son prácticamente lo contrario: azarosas e inciertas. Dan saltos constantes dependiendo de infinidad de factores. Por tanto, son discontinuas, difícilmente aprehensibles y analizables. Como afirmaba Jackson respecto al trayecto educativo: "...el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (en Contreras, 1997: 74).

Son tan diferentes los significados que nos atrevemos a decir que en el caso de lo humano, la trayectoria es un concepto poco útil para su empleo, a menos de que se considere como una serie de circunstancias provocadas o azarosas, intencionales o casuales, que llevan a una persona a un cierto punto, momento o situación, en este caso, para ser formador de formadores.

Existen en el ámbito de la investigación social diferentes conceptos en los que se emplea la palabra trayectoria: la académica, profesional, de vida y otras. Nosotros optamos por el concepto de *trayectoria formativa* en tanto que nuestro interés es conocer cuáles han sido los procesos¹ formales e informales que han tenido en cualquier ámbito

de su existencia, sea personal, laboral, profesional, estudiantil, entre otros, y que, ya sean intencionales o casuales, en virtud de que han adquirido un significado y sentido, impactan en su formación como formadores. En este sentido, comulgamos con la idea de formatividad planteada por Honoré (1990) en tanto que este concepto explica todos aquellos momentos, circunstancias, hechos y reflexiones que pueden llevar a un sujeto a su formación. Por ello deslindamos de las ciencias naturales el concepto de trayectoria empleado de manera reificada en lo social como un continuo de sucesos que llevan de un lugar a otro, para considerarlo un constructo propio para el fenómeno que nos ocupa con las características ya señaladas.

La metodología

En este caso, el estudio se ha realizado con formadores de escuelas normales públicas en la ciudad de México y su zona conurbada. La investigación es de corte cualitativo y pretende desentrañar los universos simbólicos que los sujetos han construido con respecto a este objeto, es decir, las urdimbres de significados y sentidos que han construido en las experiencias y circunstancias formativas que han experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal, laboral, entre otras.

La técnica empleada para la recopilación de información se fundamenta en la elaboración escrita de relatos de vida en torno a las trayectorias personales y profesionales por parte de un grupo de formadores que asistió a dos diplomados en distintas escuelas sobre docencia reflexiva en los años 2008 y 2009. Se recopilaron 32 trabajos al respecto con una extensión promedio de 15 páginas cada uno. Cabe aclarar que la selección de la población participante en estos diplomados fue azarosa y por voluntad propia, lo cual da como consecuencia que la información recabada tenga un nivel de validez alto, pues participaron de uno de los módulos cursados en donde se les solicitó, como parte de éste y del "hacerse reflexivo", esta especie de autobiografía, en donde lo esencial era la descripción de su trayectoria como docentes haciendo alusión a las experiencias iniciales, sean familiares o de otro tipo, que les permitieron incorporarse a esta actividad, así como a la de profesores de escuelas normales.

Los informantes considerados para esta investigación fueron 18 de extracción normalista, de los cuales 13 eran del género femenino y 5 masculinos; 14 universitarios, de los cuales eran 10 masculinos y 4 femeninos. En promedio tenían 45 años de edad, con 16 años de experiencia docente en la escuela normal y con 22 años de experiencia docente en general.

El análisis de la información pretendió encontrar las categorías sociales que mostrarán las tendencias significativas en la mayoría de los informantes. La intención en este

¹ Entendemos por proceso a un conjunto de hechos concatenados que llevan de un momento y/o estado a otro. Es un devenir o un desarrollo de algo o alguien. En términos hegelianos, significa el desarrollo de algo que no ha llegado a ser, pero que ya ha iniciado el camino para ello.

análisis fue siempre la de encontrar los procesos, circunstancias o momentos formativos que los informantes señalan como significativos en su vida para poder llegar a ser formador de formadores. De tal manera pudimos encontrar recurrencias constantes a temas significativos en torno a la trayectoria formativa. Estas tendencias las pudimos hallar predominantemente al separar los resultados entre los informantes normalistas y los no normalistas, así como algunas categorías emergentes en torno a lo que significa la docencia y lo que significa la formación o ser formador de formadores, los cuales desarrollamos también.

Los hallazgos

Los formadores de extracción normalista

La impronta familiar para la docencia

Numerosos estudios han señalado que en México, los docentes de educación básica, aquellos que estudiaron en la normal, lo hicieron en gran medida por tradición familiar (Mercado, 2008). Tal es el caso en buena parte de los formadores de extracción normalista, quienes en primer lugar estudiaron para ser profesores de primaria y, por tanto, han pasado una buena parte de su existencia impartiendo clases en este nivel. Después ingresaron a la Escuela Normal Superior para poder ser profesores de secundaria y posteriormente, de manera circunstancial en la mayoría de los casos, ingresan a la escuela normal como formadores. No es extraño que la mayoría de las formadoras que mencionó esto sea del género femenino, ya que a nivel internacional, inclusive, existe un proceso de feminización de la docencia. A modo de ejemplo tenemos el siguiente testimonio:

“... Venida de una familia de maestros por tradición, inicié mi trabajo como profesora de un grupo de segundo de primaria cuando apenas contaba con la secundaria terminada. El inspector de zona era familiar cercano a mis padres”.

Cabe aclarar en este caso que la docente en cuestión terminó sus estudios de normal inicial y normal superior, como era la usanza hasta hace pocos años, y a partir de ahí pudo desarrollarse laboralmente como profesora de secundaria. También cabe señalar cómo se hace mención de la tradición como una característica que ciertas familias desarrollan y que, aun en estos tiempos de riesgo y crisis, son capaces de promover la reproducción de esquemas familiares. Una recurrencia más o menos común la hacen las

informantes hacia el papel importante que tuvo el padre en su decisión de dedicarse a la docencia. Un ejemplo de esto es lo siguiente:

“Mi padre ha sido una persona determinante en mi vida y en mi formación profesional; siempre se preocupó por mi educación e inculcó en mí un alto sentido de superación y amor a la lectura y, por tanto, al estudio”.

Como en este caso, en muchos otros se enfatiza en la poderosa influencia del padre —y sólo eventualmente la madre—, al ser los principales motivadores para orientar su carrera profesional por la docencia, ya que, se dice, los padres les enseñaron a leer y escribir aun antes de ingresar a la escuela, les motivaban para la lectura de literatura diversa, les motivaron para desarrollar esta ocupación, entre otras acciones, de tal manera que estas primeras experiencias de vida les marcaron un derrotero a seguir: la enseñanza. Cuando se habla de la madre, se menciona su ejemplo como maestra y el típico mensaje que se da en el contexto familiar en torno a que dedicarse a la docencia es mejor:

“... porque soy mujer... porque puedes trabajar medio tiempo y lo otro se lo puedes dedicar a tu familia... además, eso de que uno tiene más vacaciones y días feriados... pero sí, siempre estuvo eso de que es una profesión noble y yo veía que a mi mamá la querían mucho sus alumnos. Eso me llamaba la atención también...”.

Algunos varones informantes se refirieron también a estas experiencias como importantes en su formación docente, sin embargo, con una tonalidad un tanto diferente, ya que se refieren a la tradición familiar de ser docentes como una posibilidad entre otras y que si se eligió esta profesión fue más orientado por cuestiones de corte instrumental debido a las satisfacciones de tipo material que se pudieran obtener con este trabajo y/o a aquellas satisfacciones simbólicas que implicaba el estatus de ser docente.

“El primer acercamiento que tuve con la idea del ser docente fue al concebirme como hijo de un profesor normalista y aún catedrático de la Normal, en ese momento era mayor la idea de estatus que la comprensión real de la profesión docente”.

En este caso, podemos percibir que el docente ya tenía una imagen de lo que implicaba ser formador de formadores en la escuela normal a través de su padre, y que además, esa imagen implicaba un cierto nivel de prestigio social que le acarrea el ser no solamente un maestro de educación básica, sino además provenir de la escuela normal, que

finalmente detentaba otro nivel y le garantizaba, cuando menos en un primer momento, un nivel social distinto.

“Oye, vamos a sacar ficha para la vocacional, ¿vienes? No, yo quiero ir a la Normal, ésa que está por San Cosme. Ven... y pues fui a sacar ficha para la vocacional. Al cabo del tiempo, finalmente, me encontré con la Normal de San Cosme estudiando para profesor. La pregunta es por qué esa y no otra, bueno, tal vez se lo deba a mi padre, que tenía relación con la educación o a uno de mis hermanos que trabajaba en esa institución, a la que frecuentemente me llevaba a nadar o a jugar basquetbol... El roce con otras personas que se dedicaban a la docencia fue la parte más importante que me guió hacia ésta. Sus pláticas siempre salpicadas de experiencias cotidianas, sus disertaciones sobre algún tema o simplemente sus comentarios sobre los salarios y sus prestaciones, hacían que cada vez más me sintiera identificado con una profesión que pasado el tiempo me ha dejado gratas experiencias, sabores y sinsabores”.

Evidentemente, la cuestión económica es una importante razón intencional en la decisión de ser docente. En esto, la idea social de lograr una seguridad de perspectivas y perspectivas de seguridad, planteada por Hargreaves (1996) como característica fundamental de la modernidad y del estado desarrollista del cual surgieron los docentes informantes, fueron bases fundamentales para que muchas personas decidieran dedicarse a la docencia.

Incluso se explica la feminización, porque esta actividad permitía tener un número de días de asueto mayor que cualquier otra, una plaza prácticamente segura, prestaciones sociales importantes, vacaciones y otras ventajas que son adecuadas para la labor de ser madre, esposa y trabajadora. Esto no quiere decir que a muchos varones no les atraigan esas mismas condiciones, que aunadas al estatus derivado de ser profesor, se convertían en una importante promesa.

El juego infantil como indicador de la vocación

La vocación es un concepto escurridizo. Es más sencillo debatir en torno a si el docente es o no un profesional que un vocacional. Cuando hablamos de profesión, los autores que han estudiado este tema se refieren a una serie de atributos que la caracterizan y las conclusiones más comunes tienden a mencionar que el docente no es un profesional. Algunos autores más optimistas, haciendo un análisis más amplio del mismo concepto,

consideran que el docente, si no lo es, sí puede ser un profesional a través de los procesos de profesionalización. Juegos de palabras, más o menos.

Cuando hablamos de vocación debemos referirnos a lo que algunos autores como Max Weber y Emilio Tenti han analizado. El concepto proviene de la palabra latina *vox*, o sea, voz. Así, cuando se dice que alguien tiene *vocación*, se alude a un *llamado interior* o una voz interior que le dijo o le señaló de alguna manera a lo que tendría que dedicarse. Tenti (2008), al referirse a esta palabra y en particular a los docentes, menciona que la vocación tenía tres componentes básicos.

...El primero era el innatismo. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional [...] El segundo componente de la vocación como “tipo ideal” es el desinterés o la gratuidad. Una actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna [...] La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña (Tenti, 2008: 2).

En este sentido, no podemos afirmar que los docentes informantes quepan en esta categoría y que puedan ser denominados como vocacionales más que profesionales. De hecho, por el acto de haber elegido racionalmente la carrera de la docencia, ya se orientan más por una elección profesional que por una vocacional. Sin embargo, algunas maestras, y ningún varón de los informantes, mencionaron que sintieron este innatismo o llamado interior. Que no era una cuestión, como en el caso anterior, de tradición familiar, o bien, de una simple elección pragmática, sino que desde pequeñas sabían que iban a ser profesoras.

“Para dar inicio a mi trayectoria académica primero comentaré que desde pequeña mi vocación estaba cimentada en ser maestra, ya que jugaba con mis cinco hermanos y el papel de maestra siempre lo defendía yo”.
“Durante mi infancia uno de mis juegos favoritos era ‘la escuela’, en el que invariablemente asumía el papel de profesora”.

En el caso de las dos informantes anteriores, señalan como elemento indicativo de su futuro profesional el hecho de que en sus juegos infantiles desearan ejercer el rol de profesoras, además de que esto lo realizaban desde muy pequeñas sin una razón específica, como si hubiera un llamado interior que les destinaba a esa labor. De tal manera que en lo sucesivo y de manera automática, se insertaron como estudiantes en las normales para

poder desempeñar este trabajo. Cabe decir que sólo tres informantes mencionaron este tipo de anécdotas en donde el juego era importante para definir su vocación. Además, es necesario aclarar que las tres informantes son hijas de docentes. Quizá lo anterior nos permitiría llegar a la idea de que tenían una vocación por la docencia.

La palabra *impronta*, que proviene de la misma raíz que *imprenta*, significaría algo similar a *imprimir*, en específico, significaría la impresión, huella o símbolo que deja un material más duro sobre otro más blando. En el caso de las ciencias sociales, se hace uso de este concepto para hablar de una huella o marca de carácter moral, podría decirse en la personalidad, que deja una persona o grupo social sobre otra u otras personas o grupos. Cuando hablamos de los formadores de formadores, haciendo referencia en específico a los de origen normalista, es evidente que en la mayoría de ellos la *impronta* familiar ha dejado su huella, su impresión. Se es docente porque, sobre todo el padre, pero sin dejar de lado a la madre o algún otro familiar, lo ha sido y porque finalmente, esto se asocia con los factores económicos, de uso de tiempo y por el prestigio social que conlleva dedicarse a la docencia. Beneficios todos que fueron comunicados y aceptados en el proceso de socialización familiar. Cabe aclarar que ningún informante no normalista mencionó la *impronta* familiar como una razón de peso para iniciar en la docencia.

Los formadores de extracción universitaria

La impronta escolar positiva

Ésta es una categoría que aunque predominantemente se construye con base en los testimonios de los universitarios, no es exclusiva de ellos, ya que en buena parte los normalistas también han señalado las experiencias escolares que tuvieron como alumnos como una importante fuente de inspiración y formación docente.

En efecto, una gran cantidad de informantes encontró en sus primeras experiencias escolares la motivación suficiente para buscar ser docentes. Sea por las malas o las buenas experiencias. Las malas porque de ellos se aprende a no ser como los docentes mencionados y las buenas, por lo contrario, como se va a analizar a continuación. Llamamos *impronta escolar positiva* a esas experiencias motivantes derivadas de situaciones coyunturales en la vida escolar del docente que le llevaron a una inspiración para decidir serlo y, por otro lado, lo contrario es una *impronta escolar negativa* en donde lo que encuentra el actual docente a través de un proceso reflexivo, es lo que no quiso ser o hacer con base en esas coyunturas de educación frustrante, coercitiva, entre otros atributos poco deseables.

Resulta interesante que los informantes de extracción no normalista, en su mayoría, hagan mención de esta *impronta* escolar positiva como un elemento fundamental en la

decisión tomada para dedicarse a la docencia, pero sin estudiar en una escuela normal. Las experiencias relatadas se refieren a profesores destacados que han servido como modelo para que ellos puedan desarrollar, a la vez, la labor. Es el caso del siguiente informante:

“Al ingresar a la secundaria cambió mi visión acerca de la educación, en principio porque tuve la oportunidad de ingresar a la Escuela Secundaria (y aún federal)... la cual gozaba de gran prestigio por tener un profesorado con gran experiencia docente. Al paso de los meses mi interés en la docencia se acrecentó debido a la admiración que motivó en mí la vehemencia con la que desarrollaba sus clases la profesora de Historia, una de las pocas de las cuales aún recuerdo su nombre”.

Otro informante refiere el hecho de haberse topado con un orientador educativo interesado por sus alumnos, el cual le motivó a estudiar psicología, aunque él hace mención al final de su testimonio de la posibilidad de estudiar para ser maestro. Sin embargo, se orientó por lo primero y se dedicó a lo segundo. De ahí que el testimonio tenga una importante relevancia en tanto que la mayoría de los no normalistas no decidieron ser docentes como formación inicial, y ésta la han desarrollado en función de experiencias previas que han tenido como alumnos, e incluso como docentes en otras instituciones.

“Considero que lo que sucedió con el maestro de 4º año fue significativo en mi elección de carrera y mi vida profesional. Dicho maestro solicitó la presencia de mi madre en la escuela. Deseaba hablar con ella porque le preocupaba mi conducta en el sentido de que no hablaba, no daba lata, aun cuando el maestro reconocía que sí estudiaba y hacía las tareas y que sí sabía las respuestas cuando se me preguntaban, pero que mi timidez me impedía contestarlas. Recuerdo que al final del diálogo con mi madre el maestro le sugirió que me llevaran con un psicólogo. El saber que había un maestro que en lugar de criticar mi forma de ser se preocupó por hacer algo, fue determinante para empezarme a interesar por querer ser alguien que se interesara y se preparara para ayudar a los demás en su desarrollo. Me quedaba claro en ese entonces que ese alguien podría ser un maestro o un psicólogo”.

Otro docente de la misma área se refiere de manera precisa a cómo repercutió cada nivel en su elección y decisión de dedicarse a la docencia. Lo relevante de ese testimonio es que el informante afirma que encontró la razón y motivación fundamental para ejercer la docencia cuando ingresa a estudios de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México.

“... cursé la primaria sin que en mí se despertara el deseo de ser maestro, ... Me fascinó la secundaria, aprendí muchas cosas, descubrí muchas más, y jugué, reí, me divertí... Aún así, no pensaba en ser maestro... en el Heroico Colegio Militar... me gradué y me incorporé a un cuartel, estuve en varias ocasiones como instructor y mi desempeño fue bueno, pero sin mucho interés en ejercer la docencia... cursé la carrera de Psicología y en igual forma, sólo me dedicaba a estudiar y a realizar lo que me tocaba como estudiante, me interesaba más por todo lo que tenía que ver con la psicoterapia, ésa sí mantenía mi atención... Al enterarme de la existencia del CISE fui a ver qué cursos se impartían y escogí el subprograma “B” de formación para el ejercicio de la docencia. ¡Búm!, ¿qué es esto?, ¿de qué se trata?, realmente sufrí un vuelco total, arrollador y sobre todo fascinante, realmente extraordinario, ¡qué instalaciones!, los docentes, de otro mundo, el trato muy amable; literalmente me quedé pasmado sin poder hablar, durante los primeros cuatro cursos de este programa. Para lo que había vivido anteriormente, este lugar era para mí un paraíso intelectual y académico, realmente me sentí privilegiado al poder estudiar ahí. Y le tengo un especial afecto a lo que representó para mí y para la educación en México”.

Como podemos apreciar en los anteriores testimonios (que no son más que una muestra de lo que afirma la mayoría de los formadores con extracción universitaria), ser docentes una decisión derivada, en una parte, por la inspiración que les dejaron ciertos maestros de diferentes niveles educativos en su vida. Pero lo interesante también reside en que lo más admirable para ellos es el aspecto emotivo de estos maestros. Les admira la entrega a su labor educativa, su capacidad comprensiva, incluso su capacidad académica y conocimiento disciplinar, todos estos aspectos más bien propios de la vocación.

Otros informantes normalistas de formación también señalan algunas influencias escolarizadas como parte importante en su decisión. Al igual que en el caso anterior, se mencionan aspectos emocionales propios de docentes que han servido como ejemplo para ellos:

“La señorita Lupe siempre tuvo fama de gritona y regañona, la mayoría de quienes habían sido sus alumnas decían que era muy enojona y le tenían miedo; sin embargo, a mí me ayudó a superarme, a entender que el esfuerzo y el trabajo son indispensables para alcanzar lo que deseamos. Tras su cara de aparente dureza siempre encontré un gesto amable y una palabra de reconocimiento”.

Si bien es cierto que en este caso se habla de una profesora que no es empática con el resto de los alumnos, el hecho de que reconozca el esfuerzo desarrollado por esta futura

profesora, entonces su alumna, resultó trascendental para que ella decidiera seguir la carrera de la docencia. Igual ocurre en los dos siguientes testimonios.

“Creo que ella fue quien me orientó hacia la docencia, pues desde que salí de la primaria, recuerdo que ya tenía la idea de que estudiaría para maestra”.

“En la secundaria tuve varios buenos maestros que reafirmaron mi deseo de ser maestra. Uno de ellos fue mi maestro de Biología”.

En el caso de estos informantes normalistas, hay que mencionar que la impronta escolar positiva la encontraron en la educación básica, no así en el caso de los universitarios, que la hallaban en cualquier nivel, incluso en el posgrado. También hay que decir que en ambos grupos los aspectos que más llaman la atención cuando hablan de sus maestros inspiradores, son los emocionales: características de personalidad, valores y hábitos que tenían y fomentaban en sus alumnos, y alguno que otro, se refería a aspectos propiamente didácticos y sólo uno se refirió a las características intelectuales de sus maestros.

La impronta escolar negativa

Pudimos apreciar, en la mayoría de los casos, independientemente de la formación normalista o universitaria y de que hubieran tenido experiencias escolares positivas, un constante señalamiento a una serie de prácticas tradicionalistas, autoritarias, discriminatorias que vivieron y sufrieron como estudiantes en la educación básica, en particular en los niveles de primaria y secundaria. Muchos de ellos se refieren al hecho de que los golpearon, los castigaron de otras maneras, los exhibieron y muchos hablan de esto último como algo bochornoso que definió el camino a seguir. Un ejemplo de esto lo encontramos en el siguiente testimonio:

“Una de las razones por las cuales decidí involucrarme en la pedagogía humanista fue la siguiente: al entregar una tarea de español a mi maestra de primer año de primaria olvidé escribir la fecha y la reacción en automático, de la misma, fue escribir con letra palmer con un crayón rojo en toda la página la palabra cero. Contrariamente a lo que podría suponer cualquier adulto, me llenó de infinita rabia porque me pareció de lo más injusto a nivel evaluatorio no considerar los aciertos del ejercicio, porque seguramente tuve alguno. Quizá a nivel inconsciente, ahí empecé a priorizar los procesos y no los productos”.

El caso anterior revela cómo esta profesora encuentra en la injusticia una razón importante para dedicarse a la docencia y, en particular, desde una perspectiva humanista, en donde se priorizaran los procesos y no los productos, además, como dicen otras informantes, con una mirada de empatía hacia los alumnos y no solamente limitarse al cumplimiento burocrático de la función de la enseñanza. Otro testimonio representativo que revela la misma situación lo plantea la siguiente profesora:

“En mi familia no hay otras personas que se hayan dedicado a la docencia como para pensar que esa circunstancia hubiera influido en mi decisión, ni tampoco asistí a cursos o exposiciones para orientación vocacional, pero creo saber cuándo nació en mí la idea de ser maestra... Recuerdo cómo aquella mañana mi maestra de cuarto grado de primaria plantó en mi cuaderno de trabajo de Aritmética y Geometría, un terrible cuatro del tamaño de la hoja y con una crayola color rojo carmín; era mi calificación para un ejercicio mal hecho y para los problemas que no había sabido resolver. La Señorita Lupe no se había tentado el corazón para anotar ese enorme cuatro en mi libro de “La Patria”... la situación me provocó vergüenza y lloré desconsoladamente. Cuando la Señorita Lupe se percaró de mi llanto, me dijo:

—Ah, no te gustó tu calificación, pues si quieres una más alta, tendrás que esforzarte. De ahora en adelante, la primera a quien revisaré tareas y trabajos serás tú y si no los tienes bien hechos harás el doble de tarea... tiempo después, yo era quien ayudaba a la maestra a revisar los cuadernos y a tomar el resumen a mis compañeras”.

En este otro caso, la decisión se desarrolla nuevamente a partir de la injusticia, pero también a partir del reconocimiento del esfuerzo y de la mejora constante por parte de un docente destacado de la institución. En éste, como en el anterior testimonio, se aprecia cómo muchos de los profesores informantes sin saber con claridad cuál era su decisión profesional, lo hicieron a partir de las experiencias obtenidas con profesores que no necesariamente en un inicio fueron un modelo positivo para ellos, sino al contrario.

En suma, aunque no sucede en todos los casos, más de la mitad de los formadores reconoce que en sus antecedentes escolares como alumnos existieron profesores que les inspiraron para desarrollar esta profesión. La impronta escolar no solamente significa la huella que deja algún profesor en sus alumnos para que éstos elijan esta misma ocupación como trayectoria de vida, sino también implica la adopción de una serie de estilos a desarrollar como docentes, sea porque están convencidos de que eso es lo correcto ya que su maestro así lo hacía, o sea por negación a una serie de prácticas negativas de otros docentes.

El fortuito desempeño como formador de formadores

Si bien es cierto que los formadores con extracción normalista eligieron racionalmente ser docentes de educación básica y para ello ingresaron en una normal como estudiantes, no eligieron desde el principio ser o dedicarse a la formación de formadores, mucho menos en el caso de aquellos con formación inicial universitaria, quienes evidentemente tenían en mente una idea distinta respecto a su futuro laboral.

El azar, la casualidad —sobre todo la instrumental— de tener un empleo, cobran aquí una importancia vital para entender cómo se nutre el campo laboral académico de las escuelas normales. Éste es uno de los grandes problemas de dichas escuelas en México y que, considero, es uno de los más importantes hallazgos a tomarse en cuenta en esta investigación: al parecer, muy pocos de los formadores de formadores buscaron dedicarse a ello de manera vocacional o profesional como una primera elección de vida. Más bien pareciera ser que el destino, de manera fortuita e inevitable, aunado a una necesidad o razón instrumental, los llevó a desarrollarse en estos vericuetos de la formación.

Los informantes normalistas, por una parte, eligieron de inicio ser profesores de primaria o secundaria. Ahí se desempeñaron durante los primeros años de experiencia docente y eventualmente ingresaron a la normal de diversas maneras o mecanismos, en donde desarrollaron toda una experiencia de vida profesional y se insertaron necesariamente en la labor de formación inicial de docentes, para lo cual no estaban formados. Un docente expresa así su experiencia:

“Finalmente egresé, trabajé en escuelas secundarias poniendo en práctica lo aprendido en la Normal. No pasó mucho tiempo cuando se dio la oportunidad de trabajar en el subsistema de educación normal, primero en las oficinas y al mismo tiempo en la Escuela Normal de Educadoras de Jardín de Niños, mi paso por ésta fue muy breve (un semestre), ya que la directora me puso a disponibilidad argumentando que ya no era necesaria mi presencia en la institución, esto ocasionó que me reubicaran en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Empecé a dar clases en... Dibujo Técnico... claro, impartiendo materias de Matemáticas, esta primera experiencia duró un año. Debido a que en la ENSM los grupos políticos y académicos se encontraban en pugna, por algún motivo fui a parar a... Psicología y a Pedagogía... y es aquí donde realmente empiezo a entrar en contacto con el debate entre las diversas corrientes tanto psicológicas como pedagógicas en la educación. Impartía la materia de Estadística en ambas especialidades”.

En el testimonio anterior se plantean dos ideas fundamentales: de una parte, como el ingreso al trabajo en la escuela normal no era un plan de vida predefinido por la

mayoría de los informantes, este hecho genera a estos sujetos un nuevo problema: prepararse adecuadamente para desarrollar un buen papel en institución de educación superior, es decir, entrar en contacto y conocer las teorías psicológicas y pedagógicas más avanzadas o que estaban en boga en el proceso de formación. Podemos decir que en términos generales, esto se convierte en una ansiedad o angustia de formación, que se traduce a la vez en una movilización de saberes para poder resolver esa necesidad.

Aunque no se especifique el mecanismo de ingreso a esta institución de educación superior, se evidencia en los siguientes testimonios cómo es que la mayoría de los informantes normalistas ingresó a ella por recomendaciones de profesores o directivos. Una informante dice:

“Hacia 1989, me invitaron a colaborar como maestra en la institución formadora de docentes en educación media”.

Otra menciona que:

“Fui a la Normal y hablé con el director para que me sugiriera donde más buscar trabajo como egresada y me dijo: ‘Si quieres trabajar aquí solicito tu plaza’... emocionada, acepté, pero hubo muchas trabas debido a que no era la única. Ya existía una lista de egresados para trabajar en la normal. En la Dirección General de Normales no aceptaban uno más, pero a alguno de esos compañeros se le presentó otra oportunidad y fue como me aceptaron”.

En el último caso podemos apreciar cómo el simple hecho de haber estudiado en escuela normal resulta en este momento suficiente para poder ingresar en la escuela como una coyuntura derivada de que no existían plazas para ser otorgadas en el nivel secundario, para el cual había sido preparada la docente en cuestión. Como este caso existen algunos más dentro de las escuelas normales. La necesidad de dotar de plaza a los egresados se convertía en una especie de obligación para los directores de las escuelas normales, y en ocasiones, como la anteriormente descrita, se cubría este requisito otorgándole al egresado unas cuantas horas dentro de la misma normal.

En otras ocasiones, en el caso de los profesores normalistas estaba en primer lugar el hecho de tener experiencia en educación básica, y en segundo lugar conocer a alguien que podría contactarlos para poder ingresar a la escuela normal como docentes. Se visualiza entonces que tener esa experiencia es un valor agregado para ese candidato como formador inicial. Cabe aclarar que si bien es cierto que la mayoría de los formadores de extracción normalista ingresó por esta vía, aproximadamente una tercera parte de ellos lo hizo por ingreso en un concurso de oposición.

Al parecer, en estos informantes, como hemos visto en otros casos y en otros estudios, la recomendación es en buena medida una vía legitimada al interior de estas escuelas para ingresar en ellas. Evidentemente que en este proceso no se consideran los posibles perfiles académicos elaborados para la contratación de docentes, y que tampoco se someten a concursos de oposición abiertos o cerrados para poder acceder a esa plaza.

Una parte de los informantes universitarios expresa algo similar a lo anteriormente descrito. Muchos de ellos ingresan por recomendación y sin realizar un concurso de oposición. En este último sentido ocurre algo similar con los docentes no normalistas, quienes sin tener necesariamente un perfil adecuado para el desarrollo de la formación inicial de docentes, se insertan en las escuelas normales teniendo aún menos experiencia y conocimiento del sistema que los anteriores informantes.

“...pues me quedé sin trabajo. Yo había sido [sic] tiempo completo en otra escuela, pero privada, y ahí te corren cuando quieren. Y entonces me puse a buscar trabajo... les hablé a varios conocidos para ver si me conseguían algo, pero nada. También andaba entregando currículos en las escuelas. No había nada. Y entonces me acordé de un maestro de la maestría que trabajaba aquí y que le digo. Yo ni sabía que existía esta escuela. Me conseguí unas horas y después de ahí en adelante. Claro que al principio yo no sabía ni qué se hacía aquí. Fue un salto muy importante en mi vida... tuve que ponerme las pilas para ponerme al corriente y hacer un buen papel. Fue un cambio de mundo. Además, siempre existió la posibilidad de tener un tiempo completo y pues, un tiempo completo en una escuela pública de educación superior, pues es un privilegio. Había mucho futuro ahí...”.

Una razón de corte instrumental permite entender el ingreso de este informante a la escuela normal. Tener empleo y tener ingresos. Además, está el hecho de tener una promesa futura para poder obtener quizá más adelante una plaza de tiempo completo y con ello, además de la plaza, tener la oportunidad de desarrollar otras aspiraciones.

Pero no sucede lo mismo en todos los casos. La mayoría de los informantes con extracción universitaria ingresó por vía de un concurso de oposición. Un profesor narra su experiencia de esta manera:

“¿No le entras?, va a salir una convocatoria de un concurso de oposición para ocupar plazas de tiempo completo para profesores en la ENSM... ¿Qué? Sin chamba y ¿de profesor, en una escuela de nivel superior y de tiempo completo? Pues a quién le dan pan que lleve. ¡Pues claro que le entro! Y recién desempacado del CISE y con cuerda para compartir lo que había aprendido y vivido ahí, ¡pues adelante!

Hice equipo con otros dos compañeros y preparamos el examen de oposición, hicimos la crítica a un programa de la especialidad a la cual queríamos ingresar, ¡¡¡pan comido! Nos presentamos al examen y los tres nos quedamos; en Psicología quedé en primer lugar, de tres plazas que dieron”.

En este caso podemos apreciar cómo la formación recibida previa a su inserción a la Escuela Normal Superior de México, la ubica en sus estudios elaborados en la UNAM en el CISE (ahora CESU). Institución, por cierto, repetidamente mencionada por normalistas y no normalistas como un espacio dedicado a la formación continua y actualización necesarias para poder desarrollarse como formadores. Llama la atención también en los dos casos anteriormente mencionados, cómo en estos actores no normalistas se otorga un alto valor, en primer lugar, a ser docentes de educación superior, aun cuando no sea en una institución dedicada a la enseñanza de su disciplina, sino en la normal, y en segundo lugar, a la posibilidad de tener un nombramiento de tiempo completo que les permita desarrollar un proyecto de vida personal más acorde a sus intereses y necesidades. La escuela normal se percibe como un espacio que para ellos es sumamente novedoso y desafiante desde el cual se proyectan sus nuevas necesidades formativas.

La autoformación como proceso formativo

Mencionan Ferry (1990) y Honoré (1990) que la formación es siempre un acto intencional, buscado, perseguido y deseado, por tanto, promueve la autonomía y la emancipación. Cuando hablamos de los formadores de formadores, en vista de que ellos no han sido formados inicialmente para desarrollar esta labor a través de un proceso escolarizado, proceso que, por cierto, no es necesariamente autónomo, sino heterónomo, ya que finalmente es una arbitrariedad cultural impuesta a través de una violencia simbólica dentro de una institución, entonces, los formadores buscan experiencias formativas de manera independiente. Lo hacen intencionalmente y, por tanto, se fomenta una formación autónoma. Lo anterior no quiere decir que ésta sea la formación más adecuada ni la más completa para desarrollar los planes y programas de estudio de acuerdo con los enfoques de formación docente prevalecientes en ese momento. Las formas únicas para resolver los problemas de formación inicial no existen. Sin embargo, estos procesos formativos buscados logran generar soluciones para sus problemas inmediatos o las angustias derivadas de las necesidades de este servicio.

Unos dicen que hacen esto “para no quedar mal”, haciendo referencia a su posible imagen pública, otros mencionan que “para hacer bien las cosas” con respecto a las nuevas funciones que les corresponde desarrollar. Pero en suma, es para desarrollar su

nuevo trabajo. Para ello buscan espacios, programas, experiencias que les permitan llenar los huecos formativos. La experiencia conforma seguramente el principal motor para la formación autónoma. Buscar lecturas, comentar con compañeros, experimentar, se convierten en mecanismos privilegiados para la autoformación. Como plantea una informante:

“...sin mayores sustentos pedagógicos que el uso del libro, el programa y las orientaciones de mis familiares y del Director de la escuela... aquí embona perfectamente la frase: ‘El maestro se hace en la práctica’. El empirismo, el sexto sentido y la tradición oral hicieron su función”.

Otra de las experiencias más mencionadas por los informantes, independientemente de su formación inicial, se refiere a las reuniones que tuvieron con otros colegas en diversos espacios dentro de la escuela normal:

“...pude integrarme en un equipo con algunos profesores en el Departamento de Investigación y Experimentación Educativas, con lo que iniciamos el trabajo bajo la perspectiva que venía planteada en el plan de estudios: el docente investigador”.

Una de las vías constantemente señaladas se refiere a experiencias tenidas en otros contextos no normalistas y que enriquecieron la formación y la mirada que tenían acerca de esto.

“Participar en diversos eventos organizados por la Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales me permitió conocer distintos enfoques y apreciaciones e inicié otro tipo de formación, ya que como miembro del Consejo Directivo tuve la oportunidad de recibir cursos con investigadores fundamentalmente españoles como Pozo, Giordan, Furió, etc., que ampliaron, creo yo, mi formación en aspectos disciplinarios, metodológicos. Además de recibir también la influencia de mis compañeros, quienes fundamentalmente eran profesores de la Facultad de Química de la UNAM”.

Sin embargo, éste no es uno de los mecanismos más empleados por los formadores para desarrollar su formación. Las escuelas normales se han caracterizado en gran medida por su endogamia, lo que las ha sometido al enclaustramiento constante. Pero no es así en todos los casos, sobre todo por la escasez de ofertas educativas de posgrado dentro de este mismo subsistema, la mayoría de los formadores busca en otros espacios esta oferta para desarrollarse profesionalmente. En este sentido, también las experiencias escolarizadas entran dentro del rubro de autoformación.

En el ámbito externo, se habla de posgrados en la UNAM, UAM y otras instituciones en donde se han desarrollado diferentes tipos de estudios:

“...el haber cursado el Subprograma B en el CISE, una especialización de Docencia Superior en la ENSM, una especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX en la UAM —con medalla al Mérito Universitario—, así como cursos, talleres, seminarios, congresos, coloquios, encuentros educativos y de investigación, que en cada año desarrollo, me han mantenido actualizada para ejercer la docencia con otra óptica. Llevo 21 años de trabajo en la ENSM y los he ejercido con la responsabilidad venida tanto de mi formación como de mi gusto por la docencia”.

“...En este mismo lapso de tiempo me atrae la idea de convertirme en magíster, escojo el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESSE) para hacer estudios de posgrado, el proyecto surgido de esta maestría fue el que tenía que ver con una currícula complementaria en la escuela secundaria”.

“En la década de los noventa encuentro el lugar ideal para estudiar la Lingüística chomskiana: la UAM, que me abrió grandes perspectivas con respecto al estudio de la lengua. Allí conocí la libertad de cátedra y el compromiso como estudiante, la confianza de los profesores y el compartir con mis compañeros todo el caudal que como seres humanos teníamos... Mi formación humanista y mi amor por la docencia se la debo en gran medida a esta institución”.

Estos informantes de extracción normalista encontraron una respuesta a sus necesidades predominantemente en instituciones externas. De ahí resulta interesante mencionar que los informantes no mencionan haber realizado cursos o talleres significativos al interior de la misma escuela normal, los cuales son organizados periódicamente para poder complementar la formación docente de estos sujetos. Lo único que se menciona como algo significativo son procesos formativos formales más estructurados y con mayores requerimientos y exigencias. Éstos, a decir de ellos, les han permitido conocer más a fondo los procesos de formación. Destacan maestrías, especializaciones y un doctorado que la misma Normal Superior desarrolló durante un tiempo.

También resultó significativo el hecho de que algunos profesores mencionaran la maestría en Educación Básica Interplanteles y/o la especialización en formación docente, ofertadas ambas por las normales del Distrito Federal desde hace unos cuantos años. La primera, dirigida a los profesores de educación básica, y la segunda a los formadores de formadores. Los informantes mencionaron que ésta ha sido una gran experiencia que les ha permitido investigar, conocer y ejercer en la práctica los fundamentos de la docencia reflexiva (enfoque de formación docente desde el cual se está formando a los profesores a nivel inicial y posgrado en México) para poder impartir cátedra y además asesorar tesis de este nivel de sus alumnos:

“En cuanto a mi participación en la MEBI (Maestría en Educación Básica Interplanteles) y en la especialización, reconozco que se han convertido en espacios de aprendizaje muy importantes”.

“...ha sido en la reciente Maestría en Educación Básica Interplanteles que he practicado el enfoque reflexivo en la formación, dirigiendo una tesis sobre los problemas emergentes en la clase de Formación Cívica y Ética. Aquí nos fundamentamos en los postulados de Max van Manem”.

Cabe decir que los informantes, independientemente de su extracción, buscan siempre los mismos procesos formativos. En resumen, podemos afirmar que éstos son: en primer lugar, la experiencia de enfrentarse al proceso de formación inicial, la cual genera necesidades de investigación, búsqueda, acompañamiento, intercambio, entre otras, esto es un gran aliciente para la autoformación de estos profesores que no fueron formados como formadores; a partir de estas necesidades es como muchos de estos formadores buscan espacios de colaboración con otros colegas para debatir, comentar, realizar seminarios o actividades diferentes que les permitan solventar sus necesidades personales y profesionales. En segundo lugar, está la experiencia desarrollada en la MEBI, a la cual podemos considerar como un detonante experiencial que genera necesidades de formación urgentes en los docentes que se desempeñan como coordinadores de espacios curriculares o como tutores de ésta.

Por otro lado, muchos de ellos buscan en instituciones de educación superior externas, las últimas novedades en cuanto a la formación de docentes se refiere; otros lo hacen al interior a través de diplomados y especializaciones, que son los únicos niveles que actualmente ofrecen las escuelas normales del Distrito Federal para poder realizar la formación continua necesaria. Es importante volver a mencionar que los informantes no señalan los cursos o talleres intersemestrales como una fuente fundamental de su formación, lo cual hace poner focos rojos en este tipo de actividades que son las que más se desarrollan con esta finalidad, y que, sin embargo, son poco mencionadas por estos informantes.

Reflexiones finales

Retomando el objetivo de este trabajo, que consiste en describir, interpretar y comprender cuáles son las construcciones simbólicas que los sujetos en cuestión han desarrollado a partir de su historia personal y laboral en torno a su formación como formadores, es que llegamos a una serie de conclusiones parciales. Somos conscientes de que haría falta profundizar mucho más en otros contextos, con otros actores, con otras técnicas y en otros tiempos. Sin embargo, lo que este estudio genera como resultado, abona material para el análisis posterior.

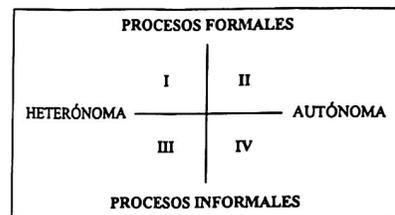
Uno de los elementos que podemos apreciar y que es más importante quizá que los demás, es que de acuerdo con los informantes, excepción hecha de muy pocos, la mayoría no tenía como proyecto de vida profesional insertarse en una escuela normal como formador de formadores, sino que las coyunturas propias de la vida, las razones instrumentales, e incluso las casualidades, son las que permitieron tal situación. Así pues, ninguno de ellos estaba plenamente preparado para asumir ese reto intelectual. Si acaso, como en el caso de muchos profesores que no estudiaron para serlo, se fueron formando. Esto no quiere decir de ninguna manera que sean menos capaces que desarrollan la labor, pues, como veremos más adelante, una de las formas predominantes y que ha sido de lo más efectiva para estos sujetos en su proceso, es la autoformación, y en esto la experiencia sedimentada y reflexionada tiene mucha importancia.

Evidentemente, también podemos concluir que los normalistas tuvieron un tránsito más sutil y hasta lógico de ser docentes de escuela básica a ser formadores de formadores, y que la impronta familiar y la escolar tuvieron mucho que ver en estas circunstancias. No así el caso de los no normalistas, en quienes la impronta escolar es lo más importante y, aún más que lo anterior, la necesidad instrumental de poseer un trabajo, mismo que en las escuelas normales promovieron y favorecieron con buenas condiciones laborales; éstas fueron las razones principales de buscar espacios para poder desarrollar sus proyectos profesionales.

También podemos concluir que la impronta escolar ejerce influencia, ya sea negativa o positiva. Que se aprende a ser docente de los buenos y de los malos ejemplos también es verdad, y esto ocurre en los formadores independientemente de su formación inicial y con mayor frecuencia en las primeras experiencias escolares de ambos. También que la familia, en el caso de los normalistas, es más importante que en los universitarios, quienes, más que los otros, se dedicaron a la docencia por azares del destino. Sin embargo, más que repetir con otras palabras lo que ya se ha dicho, queremos proceder a realizar una reflexión sintética en la que se procure describir los procesos formativos que aquí hemos encontrado y que pueden ser guía para el análisis de otros más.

En ese sentido, entendemos que existen dos tipos de circunstancias que promueven la trayectoria formativa: los *procesos formales* y las coyunturas experienciales o *procesos informales*. Los primeros se refieren a la escolarización y todo lo que se encuentra colocado dentro de esta institución, ya sean planes de estudio, programas, cursos, diplomas, tiempos considerados u otros elementos. Las segundas son momentos especiales en que la situación vivida se convierte en una experiencia formativa, esto considerando que, hoy en día, se ha revalorado el papel de la experiencia en la formación; vale la pena entonces analizar cómo esas experiencias pueden ser potenciadas a fin de fomentar la formación.

CUADRO I. TIPO DE FORMACIÓN DE ACUERDO CON EL PROCESO EN QUE OCURRE



Estas cuatro modalidades de eventos formativos se caracterizan en esencia por lo siguiente:

- I. *Procesos heterónomos formales.* Por lo común se les denominaría como formación inicial. Se refieren básicamente a la experiencia escolarizada, caracterizada por ese arbitrario cultural y una imposición de contenidos, propósitos, actividades y diversas dimensiones que caracterizan a la escuela. Hoy en día se habla de competencias a adquirir, tanto generales como específicas. Alrededor de ella se han diseñado planes y programas de estudio. Se ha cuestionado en diversas ocasiones que esa violencia simbólica es la causante de un desagrado por parte de los estudiantes hacia la escuela. Sin embargo, se logra también una formación forzada, necesaria para sobrevivir en los diferentes contextos para los cuales se forma. En ese sentido, la principal razón o intención que subyace en este tipo de formación no se centra en el deseo, sino en la necesidad. Necesidad de concluir una carrera para poder obtener un trabajo. Necesidad de sobrevivir a las diferentes asignaturas usando diversas estrategias (adquirir el oficio de estudiante, como menciona Coulon [1996]). Necesidad de aprender lo más posible acerca de los "gajes del oficio" al cual se va a dedicar, a sabiendas de que la escuela se encuentra en gran medida alejada de la realidad laboral.
- II. *Procesos autónomos formales.* Éstos pueden ocurrir durante la formación inicial cuando los estudiantes encuentran o sienten agrado hacia ciertos contenidos, formas de enseñanza, estilos de docencia y otros aspectos propios de la experiencia escolarizada. A partir de ellos, conforman una serie de saberes que se pueden llamar formativos auténticos, ya que en la medida en que estas experiencias coinciden con una intención similar por parte del sujeto en formación, se promueve un desarrollo y realización propia tendientes a la *identificación*, diferenciación y autonomía, desarrollándose así un proceso escolarizado consciente, buscado y

deseado. Sin embargo, sin negar que lo anterior ocurre con mucha frecuencia, lo más usual es encontrar estos procesos en los casos de personas que en sus experiencias cotidianas, sean en el trabajo o en otros ámbitos de su vida, se percantan de ciertas ausencias o vacíos que desean cubrir. Para ello buscan experiencias escolarizadas como cursos, talleres, conferencias e incluso posgrados u otra serie de experiencias de este tipo que, consideran, pueden ser de utilidad para su formación. Resulta evidente que la razón o intención principal es causada por el deseo y la esperanza de un proyecto de renovación. Cabe aclarar que no siempre estas experiencias formales son de la satisfacción total del usuario para lograr lo anteriormente mencionado.

III. *Procesos heterónomos informales.* En este tipo de formación, su especificidad reside en que ocurre fuera del ámbito de escolarización. Las experiencias, o para decirlo de una manera más adecuada, las coyunturas experienciales que el sujeto vive en ciertos momentos de su existencia, le llevan necesariamente a buscar soluciones a ellas. Se convierten en una necesidad a cubrir obligatoriamente si es que se quiere permanecer en ese contexto. Cuando hablamos de una escuela, existen innumerables casos en que la experiencia obliga al sujeto a adoptar ciertas características, manejar ciertos contenidos, adoptar tal o cual estrategia de enseñanza, seguir cierto número de reglas, entre otros elementos, y aunque esto no sea de su agrado, le son necesarias para lograr una finalidad instrumental: puede mantenerse en ese trabajo, no tener problemas con los alumnos o los compañeros, en suma, acomodarse a ese espacio y sus circunstancias específicas. Un ejemplo típico de ello son las diferentes actitudes que los docentes adoptan ante las reformas educativas que son implantadas como una forma de violencia o arbitrariedad cultural. De manera más cotidiana podemos apreciarlo en la tendencia a buscar obsesivamente el silencio de los alumnos en un salón, o bien, a través del dictado de una lección. Éstas son experiencias laborales alienantes en que la institución, sus normas, dominan al sujeto y le imponen una realidad que debe de acatar, aunque no la acepte del todo. Evidentemente que la razón emotiva que subyace a este tipo de formación es la necesidad de acomodo, mantenimiento, supervivencia en la institución y detrás de todo ello, evitar el sufrimiento. Parodiando a Max Weber, es el trabajo y formación que se realiza para y no por la institución.

IV. *Procesos autónomos informales.* Éstos se constituyen por lo que hemos denominado *experiencias de ansiedad formativa*, que consisten en esa serie de situaciones circunstanciales que en cada sujeto se convierten en significativas y creadoras de un sentido para su formación. Se caracterizan por presentarse en momentos en que la ansiedad o angustia (Honoré, 1990) se apoderan del sujeto dadas ciertas situaciones que le generan pre-ocupación (Kosík, 1988) promoviendo entonces un

deseo de resolver una necesidad. Así, se forma un proyecto basado en esta ansiedad. La forma de resolver esa necesidad es diferente, puede ir desde la reflexión personal que promueve cambios en el esquema de significaciones y, por tanto, en la acción a realizar, hasta la búsqueda de una lectura que permita encontrar una salida, pasando por varias más. Otro es el caso de las *experiencias inspiradoras como momentos formativos*. En este caso, la formación es una inspiración que proviene de actos realizados por otras personas. En el caso de los formadores y de los docentes en general, son sus experiencias escolares o familiares. En estos dos casos, hay intención de concientizarse (Honoré) y se tiende a la auténtica formación entendida como desarrollo personal. Como paidea-cultura-desarrollo-realización. Las *experiencias de impronta negativa* que se dan sobre todo en las experiencias tenidas como estudiante, y que han generado desagrado en las personas, también tienden a ser formadoras de un contra-ejemplo que no debe imitarse.

En conclusión, el análisis de las trayectorias de los formadores nos ha sido de utilidad no sólo para describir, interpretar y comprender este fenómeno en las escuelas normales, lo cual ha sido ampliamente tratado en las páginas anteriores; también nos ha permitido la realización de reflexiones que se alejan de lo concreto para, a través de la abstracción, intentar una tipología de la formación que si bien abrevia básicamente en las ideas de Honoré, Ferry y otros que se han encargado de hacer importantes contribuciones en ese aspecto, aporta una forma de ver este fenómeno más dialéctica en donde se plantean modalidades, procesos y mecanismos diferentes por medio de los cuales se forman las personas. Esperamos que estas líneas de análisis se presten para realizar estudios no sólo en el campo, de por sí poco explorado, de la formación de los formadores, sino en otros más.

Fuentes de consulta

- Beillerot, Jacky (2010), *La formación de formadores*, Buenos Aires, Noveduc.
 Contreras Domingo, José (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
 Coulon, Alain (1996), *Etometodología y educación*, Buenos Aires, Amorrortu.
 Díaz Barriga Arceo, Frida (2011), "Formación de formadores. Retos y procesos en la formación de profesores de ciencias", *Revista Pedagógica Escribiendo*, año 8, número 17, enero-abril, pp. 4-10.
 Ferry, Giles (1990), *El trayecto de la formación docente*, México, UNAM-Paidós.
 Gorodokin, Ida (2005), "La formación docente y su relación con la epistemología", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37/5, 25 de enero, disponible en:

- <<http://www.ricoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2011.
- Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Honoré, Bernard (1990), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Nárcea, segunda y tercera partes.
- Kosik, Karel (1988), *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo.
- López de Tkachenko, Gloria (2005), "Competencias del docente para el siglo XXI. Universitas, 2000", disponible en: <www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>, consultado el 29 de octubre de 2010.
- Lozano Andrade, José Inés (2006), *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. rudos. La formación y práctica del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.
- Mercado Cruz, Eduardo (2008), *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdés.
- Riquelme, Graciela, Silvia Brusilovsky y María Cristina Davini (1998), *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires, Noveduc.
- Sandoval Flores, Etelevina, Ian Harold Andrews y Rebecca Blum Martínez (coords.) (2009), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros, una perspectiva desde América del Norte*, México, UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.
- Tatto, Teresa y Eduardo Vélez (1999), "Iniciativas para la formación de maestros: el caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, núms. 3 y 4, pp. 9-62.
- Tejada Fernández, José (2002), "La formación de formadores: apuntes para una propuesta de plan de formación", *Educación*, núm. 30, disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/formacionytrabajo/ponencias/tejada.html>>, consultado el 18 de junio de 2011.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008), "Sociología de la profesionalización docente", *Seminario internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial*, 2-6 de julio de 2008.
- Vaillant, Denise (2006), "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica", *Revista de Educación*, núm. 340, mayo-agosto, pp. 117-140.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2007), *Las tareas del formador*, Málaga, Aljibe.
- Weber, Max (1980), *El político y el científico*, Madrid, Alianza.

Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente

Edith Gutiérrez Álvarez

Introducción

Este estudio tiene como finalidad analizar e interpretar las representaciones sociales (RS) que los profesores expresan sobre formación docente. La inquietud por abordar esta temática obedece a que nos situamos como preceptores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) (institución formadora de profesores de nivel secundaria) y resulta interesante que durante las reuniones de trabajo los mentores que pertenecen a distintas generaciones expresan una forma específica de entender la formación, es decir, acotan sus nociones a partir de lo que conciben como prioritario, poniendo de relieve puntos de vista imbricados del sentido común que en ocasiones se encuentran desdibujados de lo que la teoría o lo que otro grupo de colegas puedan trazar. Tales percepciones adquieren proporciones significativas para nosotros porque reconocemos que pueden traducirse en principios rectores de su práctica profesional y, en ese sentido, una perspectiva teórica que insiste fundamentalmente en analizar los códigos compartidos impregnados del sentido común entre allegados son las representaciones sociales (RS). A ese respecto cabe preguntarse: ¿qué representaciones sociales construye el profesorado sobre la formación de los estudiantes normalistas? Baste recordar que las representaciones sociales son los marcos que legitiman los puntos de vista y acciones de un determinado grupo social.

Las RS son definidas por Moscovici (1979) como las nociones del sentido común que un determinado grupo social ubicado en un espacio y una temporalidad le adjudica a algún tópico que circula en su vida cotidiana.

Así, el autor precedente, en consonancia con Jodelet (1986) y Abric (2004), constituyen nuestro marco para abordar las representaciones sociales, mientras que Ferry (1990), Honoré (1980), Schön (1992) y Davini (2001) aportan las bases sobre formación.

Respecto al trabajo de campo, seleccionamos 30 profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM): 10 mujeres y 20 hombres. La elección de los informantes se realizó a partir de que tuvieran una antigüedad mínima de ocho años impartiendo clases en cualquier nivel educativo. El acopio de información se efectuó en mayo de 2012 y para ello se diseñó y aplicó un cuestionario abierto que incluyó preguntas sobre edad, escolaridad, años de servicio docente y escuelas donde laboran, además, se solicitó que redactaran de manera amplia su concepción sobre formación docente. En ese sentido, pretendimos recuperar los sentimientos, valores, experiencias y expectativas que configura la subjetividad del profesorado informante en torno al término citado. Así, una vez resueltos los cuestionarios, nos dimos a la tarea de concentrar la totalidad de las respuestas para luego proceder a categorizarlas. Fue durante ese análisis que notamos algunas visiones afines que estaban en consonancia con algunas particularidades que les revestían y a partir de ellas procedimos a tipificarlos como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1. TIPOLOGÍA DE LOS INFORMANTES

Edad	Número de informantes	Años de experiencia docente	Rasgos específicos
30-39	8	Menos de 10 años	Trabajan en el nivel secundaria
40-49	9	Más de 15 años	La totalidad cursó posgrados
50-69	13	Más de 30 años	La totalidad estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Profesores antes de cursar la licenciatura en la ENSM

Para dar orden a las referencias empíricas colocamos los códigos (M) y (H), el primero se refiere a los testimonios de las mujeres y el segundo a los hombres, a las percepciones de ellas se les numeró del 1 al 10 y la de ellos del 1 al 20. Al mismo tiempo, como medida discrecional, en cada testimonio colocamos la edad de cada uno de los informantes en números enteros: 30, 40, 50 y 60 años.

Sabedores de que nuestro quehacer como investigadores no sólo se reduce a aprehender la subjetividad de nuestros informantes, sino que también es indispensable acudir a un soporte teórico, a continuación describiremos dos marcos conceptuales esenciales para nuestro estudio: las representaciones sociales y la formación docente.

Las representaciones sociales

Para Moscovici (1979), una representación social es un armazón de lenguajes e imágenes organizadas que sostiene un determinado grupo social y, basados en ello, esos actores sociales hacen inteligibles sus actos, sus visiones y sus interacciones con la realidad.

Dicho autor afirma que las representaciones sociales mantienen aglutinadas tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

La información es el patrimonio intelectual donde se alojan los saberes de las distintas disciplinas, es un soporte organizado que poseen los miembros de un determinado grupo social con respecto a alguna persona o un objeto social.

El campo de representación remite una imagen, eso implica que cada grupo social organiza y jerarquiza las señales que le envía un determinado objeto o persona para luego integrarlo en una visión muy particular que tiene proporciones organizativas para ellos.

La actitud constituye una herramienta para validar o desaprobado los fenómenos sociales y las intervenciones de los individuos, en otras palabras, es la guía de motivaciones e intervenciones.

Toda actuación y visión social implica una tarea de ordenamiento y clasificación simbólica que luego cobra un nuevo orden, esas particularidades las elucida Moscovici (1979) en la objetivación y el anclaje, ya que ambas se entremezclan en las representaciones sociales, la primera materializa la abstracción y la segunda enraza en el pensamiento las redes de significado; la cuestión, por tanto, estriba en que ambas contribuyen a explicar cómo los miembros de un grupo social transforman un determinado conocimiento en representación y cómo ésta modifica su entorno. Así, para Moscovici (1979), lo psicológico y lo social son dos dinámicas que se entrelazan y como consecuencia el cambio de dirección de uno incumbe al otro.

Jodelet (1986) presenta una perspectiva que caracteriza a las representaciones sociales en un concepto más amplio de agregados, esto es, más allá de las percepciones que tiene un determinado grupo social sobre una determinada información, campo de representación y actitud caso del estudio de Moscovici sobre el psicoanálisis; la autora citada replantea una visión más procesual en los estudios sobre las representaciones sociales al considerar que también se traducen en creencias, en valores y en prejuicios.

Para la visión estructuralista de Abric (2004), las representaciones sociales guían las acciones y las interacciones sociales y constituyen en sí un sistema de anticipación. El autor citado concentra su mirada en el núcleo central de la representación, ya que ahí se localiza la composición jerárquica de sus elementos y sus componentes periféricos. Él destaca para su identificación una efectiva intervención plurimetodológica de técnicas de acopio de información que resalten la organización jerárquica de la representación para aprehender su estructura.

Las representaciones sociales penetran la subjetividad y condensan sentidos que una vez visibilizados en la vida social son referencias que permiten interpretar lo que acontece en un determinado grupo social, además de ser la vía para conocer el ordenamiento de su realidad.

Formación docente desde algunas perspectivas teóricas

En los pronunciamientos tradicionales, la formación se soslaya desde la univocidad del especialista, quien traza la ruta y por ella hace transitar a sus estudiantes; su prioridad se vincula con la apropiación de conocimientos, alineándolo así al reproducionismo cultural; en contraposición, Ferry (1990) la concibe como un trabajo deseado y reflexionado sobre uno mismo que coadyuve a instaurar nuevos horizontes.

Honoré (1980) anuncia que la formación es una cuestión polisémica y que ha sido utilizada tanto para designar perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente como aprendizaje. La formación —menciona Honoré— no se desvincula de una relación intersubjetiva mediada por la dialéctica. En ese sentido, el proceso de interioridad y exterioridad propician disensos o consensos, ya que la experiencia e interexperiencia generan una nueva intersubjetividad puesta en práctica. Así, los planteamientos naturalizados son reflexionados de manera individual y colectiva para luego matizar de diferenciación a sus actores a partir de considerarlos como seres únicos y despartados de visiones fundamentalistas.

Para Schön (1992), el término formación tiene que ver con la aproximación del aprendiz al mundo de la práctica reflexiva, es decir, promover la reflexión en la acción para que mediante el acompañamiento y uso de estrategias innovadoras se solucionen problemas.

Davini (2001: 20) expone un profundo análisis de las tradiciones de formación docente que coadyuva a descubrir en dónde estamos situados, ya que las tradiciones, refiere ella, son: “las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”, y en ese sentido, penetran en las formas de percibir y orientar la actuación del profesorado.

A decir de las representaciones sociales, constructos organizadores de la realidad que legan a quienes las comparten un territorio social de entendimiento, y una forma amplia de interpretar su funcionalidad, al mismo tiempo que conforma posiciones diferenciadas entre un grupo social y otro, coadyuva a elucidar que el profesorado normalista inscribirá en el siguiente apartado visiones sobre formación docente a partir de la manera en que cada grupo de allegados o asociados edifica significados afines, creando así su propio sistema de anticipaciones y expectativas.

La formación docente: representaciones sociales del profesorado normalista

Entender que el profesorado se apropia de manera mecánica de las premisas formales sobre la formación docente denotaría un error crucial, ya que todo escenario se imbrica de un carácter sistémico y de elementos simbólicos que en una visión en conjunto evitan una lectura polarizada y reduccionista. Así, extraer las representaciones sociales de algunos profesores pretende interpretar su percepción a partir de su marco de interacción, ya que toda construcción del sentido común se traduce en acciones e interacciones que expresan la forma en que significan el universo que los rodea.

En este punto, nos ha parecido importante atender algunas peculiaridades de nuestros informantes, bordeándolos en su propio medio y rastreando algunas cuestiones que son definitorias en sus concepciones sobre formación docente. Por ello, como ya lo informamos, sus nociones del sentido común se acotaron por su grupo de pertenencia teniendo como punto de partida las particularidades que guardan (véase cuadro 1).

Los docentes que tienen menos de ocho años impartiendo clase. La formación docente es un entretejido de competencias, planificaciones, evidencias...

Se reitera que el profesorado informante tiene menos de ocho años de experiencia docente y aún presta sus servicios en la escuela secundaria; sirva esto como referencia para interpretar sus visiones sobre el asunto que nos ocupa, ya que los lenguajes que versan sobre formación se desprenden del contexto concreto de sus marcos de origen.

En este punto, es necesario precisar que la escuela secundaria es un nivel educativo que apunta a las competencias, incluso, son consideradas las talantes más prioritarias en las propuestas educativas actuales (véase SEP, 2006 y SEP, 2011a), por ello, es comprensible que el profesorado las instaure como elementos rectores o vertebrales para formar a sus alumnos normalistas.

Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

“La formación docente se relaciona con que el egresado tenga las competencias necesarias para realizar de manera adecuada sus actividades frente a grupo, [...] mostrar mucho compromiso en la realización de su trabajo” (M30-1).

“Formar es reconocer el impacto de las competencias, a decir verdad, que las evidencias logradas muestren que los normalistas están haciendo bien las cosas. [...] que su formación es sólida” (H30-4).

“Una formación [...] es aquella que se basa en competencias con un plan de trabajo bien diseñado y [...] exhiban las evidencias de que están trabajando de manera correcta y con pericia” (M30-3).

Otros testimonios afines al anterior ponderan a la planificación como una herramienta de apoyo para mantener ocupados a los adolescentes y, al mismo tiempo, que no incurran en actos de indisciplina. En el mismo orden, consideran particularmente importante que los jóvenes normalistas aprendan a evaluar y, además, muestren las evidencias esperadas.

Veamos lo que comentan dos maestras:

“Que se ajuste a los tiempos y que mantenga a los adolescentes disciplinados y ocupados, [...] desarrollando las tareas del formador de manera correcta y con pericia” (M30-3).

“La formación es disciplina, [...] tiempo planificado para impartir clase, la evaluación, pero sobre todo, las evidencias esperadas son equivalentes a una buena competencia sobre conocimiento de la disciplina que se enseña (...) planear la clase, ser eficiente para que los muchachos no se distraigan y se mantenga la disciplina en el salón de clase” (M30-5).

En lo elucidado, situamos a los docentes con menos de 10 años de experiencia en una perspectiva de formación imbricada de racionalidad instrumental donde la vitalidad escolar se anida a partir de una planificación pensada para descartar los riesgos e incertidumbres en el actuar de los jóvenes normalistas y así lograr los propósitos que se concretan en las competencias esperadas.

En esta tendencia, la planeación de las actividades que dichos docentes solicitan a sus alumnos normalistas es considerada el instrumento salvaguarda de la disciplina de los adolescentes en aras de interesarlos por su clase, alcanzar los propósitos esperados y constatar que los jóvenes normalistas se hayan posicionado en la tarima del maestro “de manera correcta y con pericia”.

Desde esos trazos, los docentes treintañeros dejan entrever que han naturalizado algunas rutinas que les han funcionado, y entonces, la trasladan casi de manera pulcra a los estudiantes normalistas como una forma de incidir en que se movilicen en sus mismos ejes de actuación.

Otra preocupación central que no es indiferente a la anterior es concebir a la formación en estrecha conexión con los pronunciamientos del perfil de egreso (véase SEP, 1999), ya que ahí se localizan los rasgos deseables en términos de dominio de competencias que desde su visión pueden ser tangibles a través de los resultados aprobatorios del examen —al que la totalidad de los egresados normalistas es sometida para ingresar

al servicio docente— (véase SEP, 2008). Así, la constatación de haber aprobado un examen no sólo certifica la credibilidad en la formación, sino que es en gran parte un punto de referencia para ligarlo a la rentabilidad.

Dos profesores lo expresan así:

“Formación es [...] hacer caso a las competencias del perfil de egreso [...] para que acrediten sus exámenes y aseguren su empleo [...] y los resultados hablan por sí solos de una buena formación [...] mejores ingresos” (M-30-2).

“Formación es darnos cuenta que ningún estudiante normalista conseguirá trabajo si no lo preparamos sobre el valor de pasar un examen y menos si ahora en el sistema educativo mexicano ha impuesto evaluarnos por todo lo que hacemos y por los resultados que tienen en sus exámenes mis alumnos. Hay que acreditar para ganar más” (H-30-7).

Destaca también que la formación lleva implícitos dos factores: uno consiste en insularlos en la introspección reflexiva para que interpreten que su realidad personal se desprende de lo que quieren y lo que pueden lograr si se disciplinan, y el otro reitera la importancia que tiene impregnarse de las competencias que definen su perfil de egreso.

En palabras de un profesor:

“(...) pero también, invitarlos a reflexionar sobre lo que quieren y pueden lograr siempre y cuando se disciplinen por alcanzar sus metas (...) y cumplan con las competencias del perfil de egreso” (H-30-8).

Desde la dinámica mencionada, los docentes asientan sus representaciones sociales sobre formación docente ancladas en tres dimensiones: planificación, calidad en el dominio de las competencias del perfil de egreso y aprobación del examen al servicio docente.

Cada una de estas dimensiones se entremezcla con las otras, ya que el profesorado con menos de 10 años de experiencia considera necesario que los estudiantes egresados de la ENSM expongan la calidad de las competencias expresadas en el perfil de egreso —mediante la aprobación del examen para ingresar al servicio docente— y así den cuenta, sin posibilidad de discusión, de que esos resultados cuantificables son consecuencia de una formación competente que merece el derecho de adjudicarles una plaza docente.

Cabe aclarar que los egresados normalistas, una vez posicionados en su campo laboral, estarán sujetos a una cadena interminable de evaluaciones tanto del sistema de promoción horizontal (véase SEP, 2011b) como de los resultados que obtengan sus alumnos en la Evaluación Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE), ya

que los efectos de ambas evaluaciones determinarán su movimiento en el escalafón horizontal —en términos de remuneración o “rentabilidad”, como lo mencionan los docentes noveles— y serán los detonantes que condicionarán su devenir laboral.

Otra representación social que subyace en la formación está relacionada con el acto de invitar a los estudiantes normalistas a disciplinarse y a superar sus deficiencias académicas, de tal manera que puedan lograr sus proyectos, pero quizá como lo hemos referido, lo más inocultable es su reiterado interés por asegurarse de que cubran el perfil de egreso. Así, la formación tiene una connotación centrada en términos de adquisiciones verificables (Ferry, 1990), con la clara intención de habituarlos a sobrevivir en un clima escolar que los supeditará al rendimiento de cuentas en términos cuantificables.

Profesorado con más de 15 años de experiencia.

La formación es un entramado de incertidumbres y replanteamientos

Cabe aclarar que para este grupo de profesores existe una atmósfera formativa que abre las puertas a la inculcación de un pensamiento posmoderno interrelacionado con la globalización. En ese sentido, reivindicando como principios rectores a los riesgos e indeterminismos que impone el panorama actual, al que subrayan, es innegable darle la espalda. La posmodernidad, expresada por Pérez (2000), es una condición social propia de la vida contemporánea con claras expresiones: económicas, sociales y políticas que aluden a la globalización de la economía de libre mercado mediante las interconexiones entre los distintos puntos del mundo, ampliando así una interdependencia cultural, política, económica, y con la aspiración de formar a un ciudadano universal.

Así, las concepciones de formación confirman la existencia de un cierto grado de angustia del profesorado ante un contexto que le reclama responder a un mar de cambios al que se muestran tolerantes e incluso sienten la urgencia de acomodarse a ellos.

Esas peculiaridades se ilustran en los siguientes fragmentos:

“La formación ha disminuido la credibilidad por lo establecido [...] la incertidumbre es palpable. Formar a los jóvenes que comparten las mismas crisis económicas y sociales que están presentes en otras latitudes [...] era antes impensable” (H40-3).
 “La formación debe reconocer un contexto globalizado donde las certezas son frágiles y los jóvenes se interrelacionan más [...] cambiar nuestra lectura como formadores” (M40-2).

“Formar es convivir en un mundo globalizado [...] Una globalización conlleva a la aceptación de una situación de consumo desmedida por parte de los estudiantes,

pero eso es un desafío para todos [...] tenemos que contestar a esos requerimientos, así no dejamos a los estudiantes fuera de las demandas globales” (H40-4).

De lo anterior se advierte que en el presente histórico el clima de incertidumbres es notable y está resquebrajando los antiguos cánones preestablecidos; y no resulta extraño que el profesorado visibilice un ambiente posmoderno vinculado con la globalización que les demanda una formación que debiera estar en consonancia con ello.

Además, las versiones referidas prefiguran incertidumbres al destacar que el conocimiento sufre constantes fluctuaciones y eso les obliga a replantearse lo que saben. Así, formar es una tarea incierta que les impone un análisis personal sobre los requerimientos de un mundo globalizado que les empuja a mejorar su actuación en una dinámica de retos y desafíos. Al respecto, una profesora lo explica así:

“La formación es una actividad desgastante en la que tienes que estar preguntando o analizando de manera personal si realmente sabes lo que estás enseñando porque los conocimientos están en constante cambio, en crisis [...] entonces, [...] en la actualidad, la formación es un reto, es un desafío para todo aquel que quiere ser docente” (M40-7).

Sin duda, el profesorado pone de manifiesto que la formación está en crisis y eso le obliga a encarar las turbulencias actuales del conocimiento. En ese marco de replanteamientos, apelan a insertarse en los espacios de fortalecimiento académico, sean cursos de actualización y capacitación, y reconocen además la importancia que tiene transitar por un posgrado, ya que las referencias teóricas abren la ventana de un mundo complejo y a la vez permiten insertarse en la interpretación de los fenómenos educativos actuales.

Veamos algunos puntos de vista:

“Formar [...] asistiendo a lugares que nos actualicen porque hoy uno presume de saberes y al otro día ya no se sabe nada” (M40-1).

“La formación docente es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, que se aprende asistiendo a cursos, talleres [...] posgrados [...] lecturas que te permiten realizar tu labor educadora distinta [...] siempre hay algo nuevo que uno identifica que hace falta” (H40-5).

Por otro lado, de nueva cuenta resaltan que la formación docente no necesariamente es un punto de quiebre con los posicionamientos teóricos actuales, ya que destacan que quien no entra a esa dinámica, se auto-excluye. Una profesora pronuncia:

“La globalización [...] no quiere decir que no la aceptemos, ya que a veces es necesario hacerlo porque nos quedamos fuera del contexto” (M40-1).

Además, la formación docente es una condición determinada para reproducir saberes y prácticas; es una expresión teórica, práctica y especializada y se perfila como un ejercicio colectivo de los miembros de una comunidad educativa para resolver conflictos escolares.

Dos profesores aclaran:

“La formación docente es un acto institucionalizado de adquisición y reproducción de saberes y prácticas históricamente determinadas. La formación docente [...] se extiende en el reconocimiento de un saber teórico práctico especializado” (H40-6).

“Es temporal el concepto de la formación; no puede dejar fuera el trabajo con padres de familia, docentes y directivos porque todos tienen que tomar decisiones y abatir los problemas que se presentan en la escuela” (H50-8).

Por lo expresado, dentro de este esquema de pensamiento, la representación social de la formación es una línea adherida a tres presupuestos: el primero alude a proveerse de preceptos en los espacios de actualización permanente que coadyuven a introducir a los jóvenes en una formación ligada a los cambios vertiginosos del presente, el segundo precisa un saber especializado que se reproduce para conservar un estado naturalizado, pero que es necesario replantear a partir de un clima de certezas efímeras, y el tercero se interesa en entrelazar a los actores de la educación para poner en discusión las disonancias educativas y apelar a resolver sus disparidades dentro de sus contextos de acción.

Otras concepciones insisten en que la formación es la injerencia del profesorado a espacios de fortalecimiento académico, como resultado de haber realizado un auto-análisis, descubrir sus inconsistencias académicas y considerar la importancia de subsanarlas.

En palabras de una profesora:

“Hacer un autoanálisis de lo que no sabemos y cuando lo descubrimos hay que remediarlas ingresando a la actualización continua” (M-40-7).

De la misma manera, enfatizan que la formación debe coadyuvar a que los jóvenes se inclinen a la realización de actividades ligadas con la investigación, ya que a través de ellas pueden descubrir las debilidades de su recinto escolar y contribuir a la búsqueda de proyectos educativos que provoquen algunos cambios.

Dos profesores esclarecen:

“Debemos impulsar al máximo la investigación porque los muchachos normalistas tienen mucho contacto con la escuela secundaria y pueden darse cuenta de cuáles son los problemas y cómo tienen que solucionarlos, [...] y luego realizar proyectos de solución” (M50-6).

“En la ENSM es sencillo inducir a los jóvenes en la investigación porque las prácticas en las escuelas secundarias les exponen muchos problemas para realizar investigación” (H50-7).

Como pudo observarse, el profesorado que tiene más de 15 años de antigüedad expone sus representaciones sociales sobre formación docente desde aristas coincidentes quizá porque en su totalidad han cursado posgrados. A este respecto, parece evidente que el legado de ese nicho teórico les permitió desplegar un panorama más amplio en el sentido de que descubren al fortalecimiento académico como un efectivo punto de referencia que les enmarca un contexto voluble y exigente, y al mismo tiempo les devela el carácter volátil de algunas perspectivas teóricas.

*Profesorado con más de 30 años de experiencia docente.
La formación es un mosaico de modelado,
valores, experiencia, vocación...*

Rastrear el pasado del profesorado que formula estas representaciones sociales implica analizar tradiciones o configuraciones de pensamiento y de acción que han institucionalizado a través de la historia y que: “sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 2001: 20).

En ese sentido, es preciso plantear que el profesorado que tiene más de 30 años de antigüedad en el ejercicio docente tiene un origen normalista, ya que se formó inicialmente como maestro de primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Considerando lo descrito, es de esperarse que prefiguren sus representaciones a partir de las referencias sostenidas en una tradición quizá antagónica al grupo de colegas que los han precedido en este estudio.

De acuerdo con sus testimonios, caracterizan a la formación como un ejercicio responsable determinado por la capacidad de auto-reconocerse como personas con cualidades académicas y morales que los hacen factibles de imitación.

Al respecto, dos docentes lo exponen así:

“Inquietar a los jóvenes para que nos imiten exige que estemos letrados y exhibamos actitudes dignas de reproducirse, ya que todo eso expone una forma de ser docente” (H-60-6).

“Conocimientos sólidos, buen ejemplo para los muchachos, eso necesitamos todos” (M-50-1).

En la misma dirección, mantienen viva la certeza de que la vocación es un signo fiable de que el profesor es responsable y acertado en sus actos. Además, le exigen reconocer en sus alumnos a personas pensantes y reflexivas que en cualquier momento pueden transformar el curso de su historia, por lo demás, sitúan apreciaciones que avalan la urgencia de emprender acciones que conlleven a los formados a comprometerse en la construcción de diálogos que fortalezcan la tolerancia y la justicia como valores distintivos en su formación.

Dos maestros señalan que:

“Formación es vocación; pensar que quien no tiene vocación puede obrar incorrectamente, [...] pero si tiene vocación, es su obligación ser cuidadoso y responsable” (H-60-4).

“Formar tiene que ver con la vocación, ya que es un aspecto importante en quien enseña porque le da credibilidad precisamente por la responsabilidad con que asume su trabajo [...] tenemos que mirar a los muchachos como gente que piensa, reflexiona y como un futuro transformador de su historia y no como tábulas rasas, [...] dar lugar a que los estudiantes también expongan sus puntos de vista, pero tenemos que hacerlo de manera tolerante y justa para desencadenar el diálogo de ida y vuelta” (H60-1).

Con la misma acentuación, atestiguan que no hay que perder de vista la necesidad de alojarse en la comunicación horizontal hasta el punto de incorporar una conciencia enmarcada en un pensamiento democrático de modo tal que se constituya en un signo de formación bien lograda.

Al respecto, se ofrece el siguiente testimonio:

“La formación es reflexionar entre todos que los jóvenes están viviendo en un ambiente de poca apertura para ellos, entonces hay que aprender a comunicarnos con ellos para formarles una conciencia democrática como una prueba de que tenemos una formación perfecta” (H-60-2).

Otras opiniones reconocen firmemente que la formación docente es distinguir a la felicidad como un valor fundamental y solicitan que los estudiantes se revistan en la con-

vicción de creer en lo que son y en lo que hacen, potenciando así sus capacidades; la formación implica trascendencia que constituye un estilo de vida para el formador.

La siguiente versión lo corrobora:

“Formación: la capacidad de construirse como un docente que ama formar individuos libres y capaces de tomar las mejores decisiones que le permitan vivir plenamente y ser feliz. La formación docente debe ser una forma de vida que trascienda en el otro que forma para desarrollar las capacidades que tiene” (H50-3).

En la misma orientación encontramos que la formación enumera aspectos que están estrechamente ligados con la convicción de reconocer que un docente necesita apropiarse de conocimientos de manera permanente, de cuestionarse sobre su decir y actuar para después pensar en los otros y apoyarlos a enfrentarse de manera responsable a su devenir.

Un docente lo confirma:

“Es un proceso de incorporación de conocimientos permanentes que implica reflexionar en lo que se hace y dice; es intentar hacer un cambio positivo en las generaciones venideras, es un ejercicio responsable para apoyar a los jóvenes en su futuro” (H50-4).

Otras opiniones aceptan que una formación deseable reclama intenciones que dibujen una imagen del docente allegada principalmente con la presentación personal, la puntualidad, el trato amable con los estudiantes y mostrar amor por “la camiseta del normalismo”.

Un profesor lo expone así:

“Es un proceso donde los maestros tenemos que cuidar nuestras actitudes frente a los muchachos [...] demostrarles respeto para solicitarles lo mismo, y ¿cómo hacerlo?, pues mostrando mucho compromiso y amor por la camiseta del normalismo, comprometiéndonos con llegar puntuales, vestir de manera adecuada” (H50-5).

“Ponerse la camiseta normalista es querer formar a los maestros con la clara convicción de que serán buenos maestros en la escuela secundaria” (H-60-4).

En la misma línea, algunos profesores hacen referencia a que la formación se fortalece al asistir a los espacios de actualización porque es una buena plataforma para exponer el desencanto y el agobio compartido que los envuelve cuando se dan cuenta de que los jóvenes no se esmeran en aprender y no se toman con seriedad la carrera de maestro.

Al respecto, una profesora expone:

“Asistir a los talleres de actualización me ayuda porque comparto experiencias con mis compañeros de trabajo y exponemos cómo lograr que los muchachos cambien su actitud al desconocer que la formación se engrosa, es algo más que estar en un salón de clase” (M-60-5).

Referen que no existe garantía de actuaciones ingenuas durante el proceso de formación toda vez que la ideología dominante se encuentra anclada en los renglones del currículum formal, en consecuencia, no se debe descuidar que esos sesgos teóricos pueden deformar al sujeto que se está formando.

En palabras de un profesor:

“Las escuelas normales son inequívocas de la ideologización y entonces los profesores que impartimos clase tenemos que ver el programa de estudios con recelo porque todo corresponde a lo que le conviene al Estado, formar sí, pero sin deformar” (H-50-4).

No obstante y aún reconociendo que existen saberes teóricos disponibles para formar a los estudiantes, también surgen contextos y actores problematizados para los que no hay respuesta de ningún paradigma y es justo ahí donde sus límites se borran para ser esclarecidos con la intervención de un docente que abre la posibilidad de elaborar propuestas más enriquecedoras al reconocerse como el portador de mayor contacto con los conflictos que circunscriben su ambiente escolar.

Dos profesores opinan:

“Los maestros en general formamos a nuestros alumnos acudiendo a los textos para que nos recomienden qué hacer en un caso problemático; pero también formamos a los muchachos en cada decisión que abordamos (...) entonces, no hay teoría que la resuelva y es la experiencia la que cuenta y los maestros más experimentados somos los mejores formadores” (H-60-5).

“¿Quién podría decir que un maestro que tiene más de cuarenta años impartiendo clase en distintos niveles escolares no tiene algo más que aportarnos sobre la formación que quienes construyen la teoría detrás de un escritorio?” (H-60-6).

Por lo expuesto, quienes tienen más de 30 años en el ejercicio de la docencia marcan la necesidad de llenar algunos vacíos de la formación docente. Una de ellas es la relevancia que tiene despertar de manera decisiva las conciencias adormiladas de los jóvenes que

estudian para maestro. Otra representación social que asientan es la insistencia en que la formación conlleva ante todo ética, responsabilidad y respeto a la camiseta normalista y dentro de este cerco reiteran que reconocen el mérito de las aportaciones de los teóricos en el desarrollo de los asuntos escolares, pero también ensalzan al profesorado al confirmar la intensidad de los conflictos que actualmente los envuelve y la relevancia que tiene su experiencia para resolverlos. Además, aunque algunas representaciones sociales se revisten de lo que Davini (2001) denomina la tradición normalizadora-disciplinadora que apunta a una formación centrada en la creencia de un mundo mejor donde el docente es poseedor de un reconocimiento social y simbólico de su trabajo, localizamos también otras representaciones que cobran un orden más emancipador al tener presente que la formación constituye un componente que puede naturalizar las imposiciones pedagógicas hegemónicas que no admiten restricciones y, en ese sentido, persisten en la conveniencia de recrear lo establecido a través del debate reflexivo entre los participantes, a lo que Honoré (1980) denomina una *interexperiencia* que deviene a la diferenciación, la cual ubica a los involucrados fuera de las barreras en que se alinean o someten los otros miembros de la colectividad.

A lo dicho, hay que sumar que en sentido más estricto confirman su carácter histórico y su contribución en el logro de ciudadanos conscientes de su pasado y devenir derivada de una acción educativa apegada en el reconocimiento de que se educa para la vida.

Reflexiones finales

Toda actuación y visión social implica una tarea de ordenamiento y clasificación simbólica que luego cobra un nuevo orden, es decir, las representaciones sociales son los hilos conductores que caracterizaron de manera particular la visión y los posicionamientos concretos de quienes las expresaron. Así, tratando de responder a las interrogantes que se convirtieron en la caja de resonancia para abordar este trabajo, nos encaminamos a exponer que:

Los profesores con menos de 10 años de experiencia instalan sus representaciones sociales en los renglones hegemónicos del currículum actual de educación básica cuando instauran en la ENSM el lenguaje de las competencias como una forma de atender a las distintas exigencias que les demandan los dos contextos escolares donde se ubican. Además, se dejan escuchar representaciones sociales ancladas en un lenguaje camuflado que no distingue los cauces de formación de una institución formadora de docentes (ENSM) y la escuela secundaria. Ello implica que se sitúan en el escenario de la ENSM con el mismo equipaje de quien imparte clase en la escuela secundaria, ya que al asentarse en los dos escenarios, ambos les revelan los medios para afrontarlas. De ahí que transfieran

sus preocupaciones a los estudiantes normalistas al considerar la importancia que reviste que una buena formación se entretreje en dos dimensiones: la primera consiste en objetivar el dominio de las competencias y la segunda se ocupa de acreditar los exámenes, en particular el de ingreso al servicio docente.

En consecuencia, es innegable que ambas representaciones pueden traducirse en contratación laboral y al mismo tiempo en promociones que reditúen mejores ingresos económicos. Es un hecho que los docentes con menos de 10 años de experiencia se ocupan de que los jóvenes normalista se vayan habituando a una orientación más utilitarista de la formación, ya que, sabedores del terreno en que se movilizan, han optado por una tradición de formación que legitima políticas educativas y estrategias pedagógicas como una respuesta para que los egresados se instalen de manera cómoda a una tarima del maestro con la pléyade de competencias que exige el perfil de egreso.

Respecto a los profesores que tienen más de 15 años de experiencia docente, ofrecen representaciones sociales que inciden en asumir una cultura posmoderna e incierta al reconocer la existencia de un contexto globalizado que tiene afanes de monopolizar u homogeneizar la concepción de formación docente, y en ese sentido, si bien muestran preocupación, anuncian que no puede desdibujarse ni situarse fuera de él.

Exaltan también que la formación presenta aspectos insoslayables, como la finitud de los saberes, y por ello establecen como prioridad transitar por posgrados y espacios de actualización que los revista de teoría para interpretar de manera crítica un mundo en constante cambio. Abogan por entrelazar esfuerzos entre el colectivo de maestros para responder a las demandas de su contexto problematizado, además, auto-reconocen sus imprecisiones conceptuales, mismas que los coadyuvan al acercamiento de los espacios de formación permanente. Destacan también la tarea relevante de inducir a los jóvenes normalistas a la investigación.

Este profesorado imbrica sus representaciones sociales de una tradición que trasciende más allá de cuestiones didácticas, tiene que ver más con las discusiones sobre la crisis actual que enmarca a la formación; anuncian que nada es permanente o inamovible, de ahí la necesidad de clarificar que la educación está permeada de un mundo vertiginoso y contradictorio; ellos piensan en el asunto de la formación desde una perspectiva práctica en consonancia con la escolarización, esta última les permite apropiarse de cursos más actualizados que les otorgan herramientas para pensar la importancia que tiene formar a sus estudiantes en una visión alojada en la incertidumbre. Así, sus representaciones sociales configuran un lenguaje de mayor nivel de discusión porque legitiman sus puntos de vista tras un discurso más amplio y complejo en términos teóricos.

En tanto, los profesores que tienen más de 30 años de experiencia en la docencia representan a la formación como un ejercicio responsable que implica la asunción de compromisos académicos y morales dignos de ser imitados por sus estudiantes, del

mismo modo, soslayan a la vocación como un componente que da cuenta de la trascendencia que asumen durante su transitar por las aulas. Valoran a los estudiantes como personas pensantes y transformadoras y apelan por una comunicación horizontal que inserte los valores de respeto, de tolerancia y de justicia.

Para ellos, la formación docente tiene que trascender a través de generar que los estudiantes sean felices, que crean en sí mismos y en su potencial. Dan importancia a la forma en que visten, a la puntualidad y al trato amable. Exponen la importancia de la visibilización del currículum oculto para hacer un análisis de él y reconocen a la teoría como un componente para guiar su trabajo, pero no descartan que su experiencia es más vasta e importante porque ha rebasado los planteamientos teóricos.

Cabe destacar que las representaciones sociales del profesorado que tiene más experiencia en la docencia hacen un llamado imperativo a los estudiantes que se están formando para que miren atrás y se encumbren con el legado moral que en el pasado les imbricó, en ese sentido, para estos profesores es importante considerarse como un modelo a seguir, y para ello, invitan a comprometerse con “la camiseta normalista”, entendida ésta como un arquetipo sostenido por la vocación, el respeto, el amor, la responsabilidad, la puntualidad, cuidar su forma de vestir, actualizarse, así como aceptar que un maestro tiene que acudir a la teoría, pero no puede pasar por alto que es él quien tiene la batuta de la decisiones, ya que tiene mayor conocimiento del acontecer educativo.

En conclusión, cada grupo de docentes ubicados en el mismo escenario y temporalidad expresan distintas nociones sobre un mismo tópico y se corrobora que cada uno justifica su actuación dejándose llevar más por los distintos factores que le envuelven. En ese sentido, es obvio que las instituciones educativas tienen que reconocer la imprevisibilidad de las posiciones que asumen sus miembros, puesto que en nuestro caso, sus nociones del sentido común se desprenden de los años de experiencia en el ejercicio profesional, del sitio en que se ubican (escuela donde trabajan), de sus herramientas teóricas y de su bagaje experiencial.

En otras palabras, no existe una representación social unidireccional por parte de los tres arquetipos de profesores, ya que cada uno ha enraizado supuestos que lo sostienen a partir de la ponderación de las situaciones que condicionan su estructura de pensamiento que luego objetivan en acciones particulares.

Para el profesorado con menos experiencia que enfrenta las difíciles condiciones laborales de la escuela secundaria, abanderó la representación sobre formación a la par con políticas educativas en términos de perfil de egreso, competencias y evaluación porque reconoce que si los estudiantes no se revisten de esos pronunciamientos difícilmente podrán acreditar el examen de ingreso al servicio docente, o bien, no podrán acomodarse al arduo clima de evaluaciones a los que serán sometidos de manera permanente en la escuela secundaria.

Los profesores con más 15 años de experiencia reconocen que el conocimiento crece a pasos acelerados e invocan que tienen que estar aleccionados y alertas ante cualquier cambio de dirección teórica para que la formación de los estudiantes no esté en desventaja con el contexto actual, por último, los profesores con más de 30 años de antigüedad denotan una representación social que insiste en formar a los jóvenes con herramientas que los apoyen a valorar su tarea docente y, como consecuencia, se ubiquen en el antiguo podio permeado de reconocimiento y estatus social que en otros ayer posicionaban la imagen de los maestros. Abogan por acercarse a los espacios de actualización porque lo exponen como un escenario que permite retroalimentarse, reflexionar y tomar decisiones con sus colegas sobre algunas cuestiones de la educación que les preocupan, entendiendo en su experiencia un componente sustancial en la formación de sus estudiantes.

Para cerrar, las expresiones del sentido común sobre formación docente instauradas por algunos profesores ubicados en el contexto de la ENSM develan sólo una parcela de nuestra realidad educativa, por ello, no interesa generalizar los resultados ni aprobar o desmeritar sus distintas expresiones.

Fuentes de consulta

- Abric, Jean Claude (2004), "Metodología de la recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.
- Beillerot, Jacky (1998), *La formación de formadores*, Argentina, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-FFYL de Buenos Aires.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckman (1999), *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu.
- Davini, María Cristina (2001), *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DeSeCo (2005), *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*, disponible en: <<http://deseco.admin.ch>>, consultado el 1 de agosto de 2013.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Geertz, C. (1973), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Hargreaves, Andy (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Nárcea.
- Jodelet, Denise (1986), "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en Sergei Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Lozano Andrade, Inés (2003), "Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde las representaciones sociales", tesis de doctorado, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.
- Moscovici, Sergei (1982), *La psicología social*, tomo I, Barcelona, Paidós.
- _____ (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Pérez Gómez, A. I. (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Morata.
- Piña Osorio, Juan Manuel (coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Schütz, Alfred (1993), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (2011a), *Plan de Estudios. Educación Básica*, México.
- _____ (2011b), *Reforma Nacional Carrera Magisterial*, México.
- _____ (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, México.
- _____ (2006), *Reforma de la Educación Secundaria*, México.
- _____ (1999), *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria*, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, México.

Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal

Zoila Rafael Ballesteros

Introducción

El presente artículo tiene como propósito dar cuenta de los saberes que los formadores ponen en juego en el campo de la formación inicial, específicamente en las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD) de una escuela normal superior que forma profesores para la escuela secundaria. Estas asignaturas se inscriben en el área de acercamiento a la práctica escolar en el marco del plan de estudios 1999, vigente en estas instituciones.

Algunos estudios previos publicados en 2011 dan cuenta de cómo los estudiantes construyen significados en torno a su formación y el ser docente derivados de las formas de acompañamiento que llevan a cabo los profesores que coordinan las asignaturas que integran esta área del plan de estudios (Rafael, Ávalos, Aguilera, Gutiérrez, Mercado, en Lozano y Mercado, 2011), de tal forma que abre una veta de investigación en torno al trabajo que están realizando los formadores de formadores y los saberes que ponen en juego en la formación del futuro profesor para la escuela secundaria.

Este tema se ha convertido en una ausencia en el campo de la investigación educativa, estados del conocimiento elaborados por Vaillant (2002), Messina (1999) y Arredondo (2007) dan cuenta de ello:

La formación docente y la formación de formadores se encuentran en un estado bastante deficitario que se evidencia en los documentos escritos sobre este tema y en muchos estudios empíricos que señalan que los docentes son conscientes de su insuficiente preparación... Messina afirma que un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación

docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de éstos a comprender el problema de la formación como “algo” externo a sí mismos y referido a las “conductas de entrada” de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos (Vaillant, 2002: 5-6).

Como afirma Vaillant (2002), los docentes de las escuelas normales no se formaron para cumplir con esta tarea, en ellas encontramos normalistas, universitarios o híbridos (Ponce, 1998) con distintos saberes, concepciones, creencias sobre lo que debe ser un profesor de secundaria y que se objetivan en las prácticas cotidianas haciendo más compleja la tarea de la formación.

En este sentido, centramos la mirada en los profesores que atienden las asignaturas de OPD, los cuales también provienen de formaciones distintas y orientan su práctica a partir de los referentes construidos a lo largo de su formación y experiencia profesional. Estos espacios curriculares, como se mencionó, pertenecen al área de acercamiento a la práctica con el propósito de que los alumnos normalistas conozcan de forma sistemática y gradual “las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente...” (SEP, 1999: 21). Promueven a través de la observación y la práctica educativa en la escuela secundaria la vinculación entre los aprendizajes construidos en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. Las experiencias obtenidas son el motor para analizar las prácticas a partir de los planteamientos teóricos revisados en la escuela normal.

Sin embargo, alcanzar estos propósitos ha sido complejo debido a que no todos los profesores de OPD cuentan con los elementos suficientes para enfrentar exitosamente esta tarea, pues como afirman Ortega y Castañeda (s/a: 135): “los formadores no siempre poseen habilidades reflexivas y críticas sobre la propia actuación para que, a partir de ello, reorienten la práctica educativa de sus alumnos...”. Esto puede generar, a decir de Mercado (2002), ciertas simulaciones favoreciendo “el tratamiento de nuevos contenidos con viejas prácticas...” (en Mercado Cruz, 2007: 41-42).

De tal manera que aquí surgen las siguientes interrogantes: ¿quiénes son los docentes que coordinan las asignaturas de OPD?, ¿cuáles son los saberes que ponen en juego para formar a los futuros profesores para la escuela secundaria?, ¿cómo los formadores de formadores han enfrentado el trabajo en estas asignaturas?, ¿cómo llevan a cabo el proceso de análisis y reflexión de la práctica?, ¿cómo se han formado los docentes de la escuela normal para comprender el enfoque del plan de estudios 1999 y de las asignaturas de OPD? Estas preguntas nos llevan a plantearnos como propósitos: describir y comprender cuáles son los saberes que para los formadores de formadores son los más valiosos para educar a los futuros profesores para la escuela secundaria; identificar los problemas que enfrentan los docentes de la escuela normal para formar bajo un enfoque de la

reflexión de la práctica, y conocer los mecanismos de formación que les han permitido atender las asignaturas de Observación y Práctica Docente.

La organización del presente texto muestra en primer lugar la discusión en torno al saber y cómo se construye para poder analizar, en un segundo momento, el material empírico derivado del trabajo de campo y comprender los saberes que son prioritarios para los formadores de docentes en la escuela normal. Iniciamos, por tanto, con definir qué es un saber.

Los saberes

Dentro de la revisión de la literatura, diversos autores se han ocupado por debatir en torno a los saberes que debe poseer un formador, entre los que se encuentran los disciplinarios (Marcelo, 1999; Litwin, 1997; Diker y Terigi, 1997, en Vogliotti, 2004; Montenegro y Fuentealba, 2010; Tejada, 2002), psicopedagógicos y/o pedagógico-didácticos y/o metodológicos (Litwin, 1997; Diker y Terigi, 1997, en Vogliotti, 2004; Montenegro y Fuentealba, 2010; Tejada, 2002), del y sobre el contexto (Diker y Terigi, 1997, en Vogliotti, 2004; Sandoval, 2009), de y sobre la práctica (Marcelo, 1999; Montenegro y Fuentealba, 2010), así como la complejidad que ésta representa, sin embargo, habría que precisar qué es un saber y cómo se conforma.

Abganano, en su *Diccionario de Filosofía*, define al saber como un conocimiento en general, pero distingue entre dos formas de saber: la primera se refiere a conocer algo (una cosa, una persona o un objeto), es decir, tener cierta familiaridad con ese objeto y saber algo en torno del objeto, esta segunda mirada implica tener un conocimiento limitado, pero exacto, ya sea de naturaleza intelectual o científica.

Por otra parte, Heller (1977) afirma que los saberes son adquiridos en la vida cotidiana y los utilizamos de un modo efectivo en ella para atender las necesidades que cada sujeto presenta; mientras tanto, Mercado (2002) considera que los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza... con la interacción entre los diferentes actores educativos y las influencias que llegan desde fuera. Para Tardif (2004: 14), los saberes del profesor son “una realidad materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc. y son al mismo tiempo los saberes de él [...]”, por tanto, si bien están relacionados con sus personas, identidades, experiencias de la vida, de su historia profesional y lo que implica ésta, es también plural, compuesto, heterogéneo y proviene de fuentes variadas y naturalezas diferentes. Los saberes transitan entre lo individual y lo social, pues contienen tanto conocimientos como un saber hacer cuyo origen es social.

Villoro (1989) y Tardif (2004) coinciden en que el saber implica conocimientos de tipo personal, pero agregan que también incluye creencias más o menos razonables y fundadas; el saber, por tanto, es un creencia verdadera y justificada y orienta las acciones en forma acertada y segura porque se ancla en razones y en la realidad (Macchiarola, 2006), se construye y elabora además por la experiencia, pero también por el estudio, es el: "...resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera que sea la naturaleza y la forma de éste (imitación, impregnación, identificación, efecto de la acción pedagógica) [...] se actualiza en situaciones y en prácticas" (Beillerot, 1998: 89).

En este sentido, los saberes se comparten, pero no se transfieren, son **construidos socialmente**; adquieren validez dentro de un contexto específico y pueden ser comunes, se objetivan en las prácticas y permiten comprender por qué el maestro hace lo que hace.

Definimos entonces al saber como el conjunto de conocimientos prácticos que se construye a lo largo de la vida, se movilizan y actualizan en la medida en que son necesarios para afrontar una tarea, en este caso, formativa; los saberes están permeados por conocimientos científicos, creencias y experiencias que van configurando significados compartidos socialmente y que orientan y validan la práctica educativa de los docentes en un contexto y en un tiempo.

Por tanto, los saberes son sociales y temporales (Tardif, 2004):

- Sociales porque se comparten entre los diferentes agentes que confluyen en una misma organización donde hay formaciones y experiencias comunes, que le van dando sentido al hacer cotidiano en la tarea de educar y se ve objetivado a través de las relaciones complejas entre el docente y sus alumnos;
- Temporal porque va cambiando en relación con la evolución misma del conocimiento, disciplinar y psicopedagógico, pero también de las mismas sociedades, las personas, incluso la economía de los países; estos factores van marcando pautas al formador para reorientar sus prácticas, sus estrategias de enseñanza, en palabras de Honoré (1980), el sujeto va evolucionando, es decir, se va formando en las distintas esferas que lo conforman (personales, profesionales, entre otras).

Sin embargo, si bien el contexto y sus demandas obligan al docente a cambiar y a desarrollar nuevos saberes para atender las necesidades contextuales, existen reminiscencias del pasado que valoran como saberes importantes y que seguirán permeando en la práctica educativa de los formadores, pero quizá ya no en el mismo nivel de importancia que tuvieron; el conocimiento avanza, las teorías pedagógicas evolucionan, los enfoques de formación cambian, incluso las políticas educativas se mueven en intereses distintos, como dice Tardif (2004: 17): "en el campo de la pedagogía lo que antes era 'verdadero', 'útil' y 'bueno', hoy ya no lo es...".

La asignatura de OPD en el marco del plan de estudios de 1999

Pretendiendo que la comprensión del contexto en el que se realiza el trabajo sea más amplia, comenzamos por precisar algunos elementos en torno al plan de estudios vigente en la formación de profesores para la escuela secundaria.

En el año 1999, derivado de las Reformas a la Educación Normal desarrolladas por la Secretaría de Educación Pública, se implementa el plan de estudios de 1999, con el propósito de formar licenciados en Educación Secundaria en algunas de las 11 especialidades que se ofrecen (Español, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera: Inglés o Francés, Psicología Educativa y Pedagogía).¹

Con este plan de estudios, a diferencia de los anteriores, el saber pedagógico y de la práctica adquieren una relevancia distinta; dando un giro en torno a la visión en la formación de docentes para la escuela secundaria, la práctica se convierte en el motor de la formación, y la reflexión sobre ésta en un dispositivo que permite resignificarla, otorgándole "especial importancia a la observación y práctica educativa en las escuelas secundarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente..." (SEP, 1999: 21).

Para atender esta intención, el plan de estudios contempla dos áreas de formación vinculadas con la realidad escolar en la escuela secundaria: el área de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; la primera se desarrolla en los primeros seis semestres, destinando seis horas semanales.

A través de la observación y la práctica educativa, las actividades pretenden la asociación del aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. La actividad integra el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas que se realizan en la escuela normal (SEP, 1999).

La segunda se cursa durante los últimos dos semestres de la licenciatura con una carga de 10 horas semanales y en esta última fase del proceso de formación inicial aparece la figura de un asesor que los acompañará también en la elaboración de su documento recepcional.

El espacio curricular que nos ocupó para la realización de la presente investigación es Observación y Práctica Docente, y en ellos se conjugan una serie de tramas complejas en

¹ Estas especialidades sólo se ofertan en la Escuela Normal Superior de México, que es el lugar donde se realizó el estudio. Las especialidades de Psicología Educativa y Pedagogía no se encuentran inscritas en el acuerdo 269 publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en 1999, sin embargo, continúan vigentes derivado de acuerdos establecidos entre la ENSM, la Dirección General de Educación Normal y las autoridades correspondientes de la Secretaría de Educación Pública.

torno a la formación de profesores para la escuela secundaria, pues los saberes objetivados a través de las prácticas de los docentes son relevantes en función de lo que implica para cada maestro responsable de este espacio académico el formar a un profesor de secundaria; se ve presente su historia, su formación profesional, su experiencia, la especialidad a la que pertenece, las relaciones que establece con los demás profesores, sus concepciones sobre qué significa ser maestro de secundaria y lo que es y debe ser la docencia en este nivel educativo, sumado a las exigencias propias del currículo formal. En ellos radica la importancia de darle prioridad a unos saberes por encima de otros; sin embargo, también hay saberes que se comparten, pues finalmente se desenvuelven en un mismo contexto de formación y aunque haya miradas divergentes, otras se unen.

El estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2011-2012 en el turno matutino, en éste, la asignatura de OPD se imparte en todas las especialidades desde tercero hasta sexto semestres, por lo que corresponden a 52 espacios curriculares (las especialidades de Español y Matemáticas cuentan con dos grupos en cada semestre); sin embargo, esta asignatura, en el caso de 11 maestros, no es coordinada de manera permanente por ellos, por lo que genera un total de 37 profesores.

TABLA 1

<i>Muestras</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Semestre</i>
10	16	Primero, 2011-2012
10	16	Segundo, 2011-2012

- * 11 profesores no repiten la asignatura en el segundo semestre.
- * Total 37 maestros de 52 espacios curriculares.

Para efectos del presente estudio se aplicaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y otras estructuradas² a 10 profesores que imparten esta asignatura de acuerdo

² La entrevista semiestructurada consiste en una conversación personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación, y se caracteriza por tener ciertas preguntas que se plantean a los entrevistados, pero permite plantear problemas y nuevas preguntas a medida que discurre el encuentro; la entrevista estructurada consiste en un listado de preguntas definidas y específicas, es como un cuestionario administrado oralmente (McKernan, 2001). Cabe mencionar que el trabajo realizado se ubica desde una metodología cualitativa de investigación, la cual permite indagar sobre los significados que los sujetos le otorgan a los fenómenos, sean éstos naturales o sociales, por tanto, no busca generalizaciones ni comprobar hipótesis, sino comprender por qué los sujetos otorgan ciertos significados y sentidos a ciertos fenómenos de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan. En este sentido, la investigación cualitativa se caracteriza por: "a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la

con la posibilidad y tiempo de éstos. Los profesores que participaron en el estudio pertenecen a 6 especialidades de 11 que se ofertan en la institución, todas fueron mujeres; 80% de las maestras es de origen normalista y el resto con formación universitaria, y se encuentran en un rango de edad de entre 40 y 50 años, sólo dos tienen 31 y 25 años. Más de 50% ha estudiado un posgrado en el campo educativo en instituciones públicas, pero sólo 30% obtiene el grado académico correspondiente.

El rango de antigüedad en la Normal Superior va de entre 10 a 20 años; una profesora cuenta con 25 años de servicio y las dos maestras más jóvenes, una con nueve años y la segunda con menos de un año. Respecto a su experiencia laboral: ocho tienen experiencia de haber trabajado en el ámbito de la educación secundaria, una sólo en bachillerato y la normal superior, la cual no tiene formación normalista, y una más sólo en la ENSM, sin embargo, 8 de las 10 maestras cuentan con la experiencia de ser asesoras. En el momento en que se realizó el estudio, 2 de las 10 profesoras laboraban también en escuela secundaria y 2 tienen experiencia como docentes en posgrado.

Como parte de la implementación del plan de estudios 1999 se generaron acciones de capacitación para los docentes que impartirían las nuevas asignaturas, estos cursos son conocidos como Talleres Generales de Actualización, no obstante, sólo 3 profesoras mencionan que acudieron a ellos, mientras tanto, 2 afirman haberse actualizado a través de un curso de docencia reflexiva impartido por la institución y una más afirma que su formación es autónoma en el sentido que plantea Ferry (1992), como un trabajo sobre sí mismo, y con la libertad de llevar a cabo esta tarea movido por las propias angustias que le demanda el ser docente.

El resto de las profesoras que se caracterizan por tener pocos años de servicio en la escuela normal, si bien refieren haber tomado cursos de actualización, éstos no fueron pensados en función de la atención de la asignatura de OPD, sino especialmente para fortalecer su práctica como docentes en la escuela secundaria. Por ejemplo, "The in-service Teacher Training en el Anglo, en 2010", "Cursos del enfoque por competencias en la educación básica en la escuela secundaria técnica 78 en 2009", "Educación ambiental, 1998", "Habilidades del pensamiento en 2008", por mencionar algunos, no obstante, pueden ser un referente que recuperen en su práctica docente; como señalan Mercado (2002) y Tardif (2004), tanto la formación académica, la experiencia profesional y los planes de estudio trabajados inciden en los saberes que los docentes van conformando,

realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana" (Sandoval, 1996: 35). Para Taylor y Bodgan (1996), la investigación cualitativa apunta a comprender los datos empíricos obtenidos en el escenario de investigación, por tanto, el investigador trata de comprender a las personas no sólo en el contexto de su pasado, sino también dentro de su propio marco de referencia.

pues están relacionados con sus personas, identidades, experiencias de la vida, así como de su historia profesional y lo que ésta implica.

Hallazgos

La asignatura de OPD como la rifa del tigre

Al hablar de la *rifa del tigre* referimos a una metáfora del lenguaje popular que implica asumir una responsabilidad y un compromiso ante un cargo o un premio que si bien puede tener un alto valor, también puede involucrar correr grandes riesgos. Bajo esta lógica, la asignatura de OPD conserva este alto valor formativo tanto en los discursos oficiales del plan de estudios como de los docentes de las instituciones formadoras; a quien la asume le implica una serie de responsabilidades e incluso costos tanto en las actividades de gestión en las escuelas secundarias como en el tiempo invertido para el acompañamiento de cada uno de los estudiantes en la preparación de sus prácticas en las escuelas secundarias (para ambas tareas se invierten también recursos económicos que no son subsanados por las instituciones formadoras), pero estos elementos los discutiremos en este apartado.

De manera oficial, el plan de estudios 1999 coloca a la práctica en el centro de la formación y parte del supuesto de que:

...el ejercicio de la docencia demanda —además de un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza— un conjunto de habilidades y actitudes que sólo se adquieren en la medida en que los estudiantes normalistas conozcan las características de la vida escolar en la secundaria y enfrenten desafíos específicos al establecer relación directa con los adolescentes y al realizar actividades de enseñanza en los distintos grados de este nivel educativo (SEP, 1999: 40).

Este planteamiento exige, en primer lugar, que los profesores titulares de estas asignaturas orienten a los estudiantes en la preparación y organización de las secuencias de enseñanza que llevarán a la práctica en la secundaria, así como la elaboración del plan de trabajo y el análisis posterior de la experiencia. En segundo lugar, la asignatura demanda al formador un conjunto de saberes no sólo disciplinarios, sino también pedagógicos sobre la escuela secundaria y la formación de docentes para coordinarlas.

Estas tareas implican un trabajo intenso para los profesores, como por ejemplo, actividades de gestión para establecer contacto con las escuelas secundarias de práctica, seleccionar a los tutores, solicitar oficios, presentar a los estudiantes en las escuelas, observarlos durante sus prácticas en diferentes instituciones según el número de estudiantes

que conformen el grupo, revisar planificaciones, diarios de campo, por mencionar algunas; tales actividades se convierten en una característica importante para que no todos los formadores quieran atenderla, como se menciona a continuación:

“...los profesores regularmente no quieren estas asignaturas porque es mucho, mucho trabajo, además en la especialidad las impartían maestros de otras especialidades y no se desarrollaban los contenidos de la asignatura... entonces, quién mejor que alguien que haya trabajado o conozca los contenidos de la asignatura...”.
 “...ésta es una asignatura que pocos docentes de la especialidad la piden, hay una tercera parte de los que están ahí que la piden por gusto, la mayoría están impuestos o bien siempre les toca y la aceptan por conformismo solamente”.
 “...para las autoridades lo principal es que se cubriera el espacio, que hubiera un docente responsable de la asignatura, como que ésa es la necesidad y, bueno, quizá que tenga gusto por la asignatura, pero ya en el contacto con los coordinadores y no sólo con los coordinadores, yo creo que con los mismos docentes, unos manejaron que estaban totalmente en desacuerdo en manejar esa área, lo único que en algún momento habían ocupado ese espacio de observación y que ya se los habían dado, así como ‘pues te toca a ti, y no hay otro, y te toca a ti’, no estaban convencidos de ello, sin embargo, lo hacían, pero no estaban contentos con este espacio, no porque no tuvieran los contenidos, sino más bien porque es un espacio muy desgastante, es muy pesado en cuanto a la supervisión de escuelas”.

Este último testimonio muestra, además, que los criterios de asignación no necesariamente se sustentan bajo criterios académicos, sino sobre todo administrativos, comprendidos por algunos maestros como parte de la cultura institucional sedimentada al paso de los años, pues la antigüedad como docentes en la ENSM genera ciertos derechos para decidir qué asignaturas impartir y OPD no es precisamente la más solicitada. De tal forma que los profesores con pocos años de servicio en la institución son los cautivos para atenderla. Esta percepción que tienen algunos docentes se explica cuando se observa que más de 50% de los maestros que en el ciclo escolar 2011-2012 en el que se llevó a cabo la presente investigación, tiene menos de 10 años de servicio en la Escuela Normal:

“Estas asignaturas eran atendidas por maestros de otras especialidades, yo creo que porque aquí en la especialidad se les hacía fácil mejor darles pocas asignaturas a los maestros y era lo que yo veía, que los maestros de tiempo completo tenían uno o dos grupos o uno nada más con las materias como más sencillas que esta materia [se refiere a OPD] era menos carga de trabajo para los compañeros de la especialidad, y pues esta asignatura implica mucho trabajo, mucho

trabajo, previo, durante las sesiones de observación y pues para cerrar también es pesado, son las feitas ...”.

Como se observa, no necesariamente los más experimentados atienden o quieren atender estas asignaturas, sin embargo, existen docentes que la solicitan, pues se han hecho cargo de ellas desde la implementación del plan de estudios y han adquirido la experiencia suficiente para coordinarlas:

“...hay maestros muy experimentados y que piden este espacio, desde que se echó a andar este plan siempre han sido quienes lo han atendido, han descansado un año o dos... pero además, no son muchos los que solicitan este espacio”.

Los procesos de asignación finalmente impactan en las formas en que se orientan los espacios de OPD, pues mientras algunos tuvieron la posibilidad de formarse para atenderla desde que se implementó el plan de estudios 1999, otros lo han hecho en la práctica echando mano de los conocimientos, experiencias personales y profesionales, creencias y concepciones sobre lo que debe ser un maestro de secundaria y que se conjugan en la práctica conformando saberes en los formadores para atender esta tarea que les ha sido encomendada.

Retomando la metáfora que se plantea en este apartado, coordinar el espacio académico de OPD es sacarse la rifa del tigre, pues a pesar de que se hable de la importancia de este espacio en la formación de docentes, no todos están dispuestos a hacerse cargo de ella; a decir de una maestra: “hasta parece que es una cuestión de género porque siempre somos mujeres las que damos esta materia en mi especialidad”; pero quienes la asumen, ya sea de forma voluntaria o impuesta, se enfrentan con una responsabilidad que les demanda a los profesores, desde su percepción, “un desgaste” en la atención de éstas. ¿Pero cuáles son las herramientas de las que echa mano el formador para atender OPD? Tales elementos los discutiremos a continuación.

Los saberes construidos desde la voz de los formadores

En este apartado mostramos los saberes que, desde la voz de los entrevistados, les permiten orientar su práctica en la asignatura de OPD. Como se mencionó anteriormente, no todos los docentes que coordinan estas materias fueron formados para atenderlas, por lo que recuperan una serie de experiencias formativas, de saberes y conocimientos construidos a lo largo de su vida personal y profesional para enfrentar las demandas que les exige Observación y Práctica Docente.

Tardif (2004) afirma que los saberes de los docentes están muy relacionados con su trabajo tanto en la escuela como en el aula y tienden a jerarquizarlos en función de su utilidad en la enseñanza; en este sentido, los saberes provenientes de la experiencia constituyen el fundamento de su práctica, pero también —como se observó en esta investigación— de los más valorados para poder ser profesor de OPD, especialmente para aquellos que han laborado en la escuela secundaria como el nivel para el cual se están formando los futuros docentes en la escuela normal.

No obstante, reconoce el autor que en la práctica se integra una serie de saberes que provienen de distintas fuentes, como la formación profesional y disciplinaria, la curricular y la experiencia.

Los saberes profesionales son aquellos conocimientos transmitidos en las instituciones de formación inicial, no obstante, en el caso de los docentes de OPD, esta formación puede ser de origen normalista, universitaria o incluso híbrida (Ponce, 1998). Los saberes disciplinares son adquiridos también en la formación inicial y continua, y corresponden a los diferentes campos de conocimiento. Los saberes curriculares son los conocimientos que adquiere el profesor sobre los planes y programas de estudio, en este caso, el plan de estudios de la escuela normal, pero también de la escuela secundaria. Finalmente, los saberes experienciales se conforman en la práctica misma de su profesión y en ésta se validan; se manifiestan en forma de hábitos, habilidades, de saber hacer y de saber ser. Son llamados saberes prácticos y en ellos se concretan los anteriores (Tardif, 2004).

A partir del material empírico se observa que la experiencia y los saberes derivados de ella son sumamente valiosos para los formadores y permite comprender tanto aquellas cualidades que los distinguen como maestros de OPD, como las exigencias que hacen a los estudiantes para ser un “buen profesor de secundaria”. La experiencia como maestro en secundaria es casi un requisito para coordinar la asignatura, como se muestra a continuación.

La experiencia en secundaria como el “plus” para ser formador de OPD

Para los informantes, la experiencia como profesor de secundaria es un elemento que legitima los saberes construidos para orientar su práctica como docente en OPD, los posiciona como “el más experimentado” y con la facultad para deslegitimar la labor de quien no lo posee, además, les otorga la posibilidad de organizar la asignatura en función de lo que implica ser maestro en este nivel, reorganizar los saberes disciplinares y psicopedagógicos y exigirle al estudiante normalista cierto desempeño en sus prácticas. La expresión “yo ya lo viví, a mí no me lo contaron”, manifestada por una profesora, da cuenta de ello.

“...creo que el haber trabajado en secundaria brinda un plus en estas materias”.
 “...creo que una de las ventajas que tuve es que yo ya lo viví, a mí no me contaron cómo era una escuela secundaria, el haber tenido también esa experiencia siete años, yo creo que también te da los elementos para decir sí se puede, o hágale por aquí, o poder sugerir, yo creo que esa es una gran ventaja: el haber conocido el nivel antes que ellos”.
 “El haber trabajado en la escuela secundaria me brinda la experiencia necesaria para guiar el trabajo”.
 “...el no perder el contacto con la escuela secundaria me permite ver los contenidos, pero en función de lo que requiere y demanda la escuela secundaria, ese contacto con la escuela secundaria me permite ir vislumbrando cuáles son los contenidos que los chicos requieren y además cuáles agregarle y el ver además las necesidades que tienen los chicos... me parece que un maestro que no conoce la escuela secundaria no puede dar esta asignatura, la experiencia que te da la escuela secundaria es muy valiosa para este espacio...”.

Bajo esta óptica, haber sido profesor de secundaria y contar con la formación normalista son dos elementos valiosos tanto para coordinar estas asignaturas como para entender la lógica que “mueve” a las escuelas secundarias. Su paso como docentes en este nivel les ha permitido la construcción de saberes sobre cómo orientar a los estudiantes en las prácticas, qué exigirles en términos pedagógicos, disciplinares, curriculares e incluso hasta de cómo “vestir para ganarse el respeto de los adolescentes”, el estar ahí antes que los estudiantes normalistas los posiciona en un estatus distinto que le da el poder para tomar decisiones en torno a su formación como docente, a decir de Tardif (2004), los saberes experienciales “constituyen para ellos los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional”.

La suma de la experiencia docente y los saberes y cualidades derivados de ésta generan en los docentes la construcción de significados en torno a lo que debe ser un docente: tanto un formador en la escuela secundaria como de la escuela normal. A diferencia de Vaillant y Marcelo (2001), quienes cuestionaban que para ser formador tal parecía que era suficiente dominar la disciplina, la mayoría de las profesoras concibe que para ser formador se requiere de otro tipo de saberes centrados principalmente en el desarrollo de ciertas actitudes (saber ser), habilidades (saber-hacer), más que de conocimientos disciplinares, como se muestra a continuación.

El maestro como ejemplo a seguir

Para los formadores que participaron en esta investigación, el ser docente requiere desarrollar una serie de actitudes que son incluso más importantes que los conocimientos

disciplinarios. Para ellos, esta profesión implica “ser un ejemplo a seguir”. Se mueven en un imaginario construido socialmente donde la docencia, a pesar de ser una profesión humana, se rige por el deber ser, lo que obliga al formador a resaltar sus virtudes y ocultar sus defectos y, en consecuencia, la responsabilidad que asumen es muy grande:

“...es una responsabilidad del tamaño del mundo, deveras... porque ésta es una escuela como formadora, y yo estoy como en esta parte como muy cuidadosa siempre del ejemplo, yo creo que el ejemplo es muy importante, no es lo que usted diga, es lo que usted hace, llegar puntual, por ejemplo, siempre llegar a clase, tratar de hacerlo lo más... ameno todo... entonces formar, formar humanos, hay para mí muchas veces [que] no me han dejado dormir”.

A partir del análisis de la información, se infiere una tendencia importante en los formadores de OPD en considerar que para llevar a cabo esta tarea se requiere de *responsabilidad, compromiso, disposición para trabajar con los otros, paciencia, tolerancia, capacidad de escucha y comunicación, así como actitud para seguir aprendiendo*, seguidas de otras cualidades como *sensibilidad, amabilidad, empatía, tacto pedagógico y disposición para acudir a las escuelas y observar a los estudiantes*. Estas cualidades destacadas por los docentes dejan ver un tipo ideal de formador en el que se colocan ellos, pero que son comprendidos en función de la tarea que les implica formar al otro en el contexto de un escenario complejo, como es la escuela secundaria, y que para la mayoría la experiencia es el medio que les permite desarrollar estas actitudes que a la vez esperan tengan los estudiantes normalistas.

El saber-hacer docente

Retomando lo discutido con anterioridad, los formadores coinciden en que para ser formador de OPD se necesita una serie de habilidades centradas principalmente en el vínculo que une a esta asignatura con la escuela secundaria. En términos de lo que plantea Tardif (2004), los saberes de los docentes están en íntima relación con su trabajo y existe un sincretismo entendido desde la enseñanza que le exige al profesor la capacidad de utilizar cotidianamente un vasto conjunto de saberes compuestos. En este sentido, el saber-hacer puede estar vinculado con la actitud, pues si bien en sus respuestas mencionan diferentes habilidades que han desarrollado en el marco de las exigencias propias de la asignatura, están muy vinculadas con ciertas actitudes. Por ejemplo, 100% de las profesoras reconoce que la capacidad de gestionar y establecer acuerdos con los directivos y docentes de la secundaria es una habilidad que en este momento predomina en ellas; pero para lograrlo, se requiere también de ciertas actitudes para poder mantener “las puertas abiertas” en las escuelas de práctica, como se menciona en los siguiente testimonios:

“Me considero una persona... buena gestora, sociable, tolerante, flexible, y trato de conciliar los intereses del titular con los que yo tengo para con mis alumnos... con tal que los dejen practicar... pero la intención, bueno, ha sido siempre mi intención mantener las puertas abiertas de la normal, pero también como personas con los directivos”.

“Soy muy formal para llegar a acuerdos con los directivos y docentes de secundaria en cuanto a la puntualidad, amabilidad, buena presentación, respeto y compromiso tanto para preparar a los alumnos antes de irse de práctica como para visitar a todos durante las jornadas de práctica”.

Además, refieren que saben definir técnicas y estrategias didácticas, vincular la teoría con la práctica, planificar, elaborar y usar materiales didácticos y a la vez saben enseñar al estudiante normalista a realizar estas tareas; asimismo, establecer contratos didácticos y resolver los problemas que se presenten tanto con los estudiantes como en la escuela secundaria.

No obstante que la asignatura exige acompañar al estudiante a sus prácticas y esta actividad a la vez implica la tarea de observar y orientarlos en el proceso de reflexión de éstas, sólo dos profesoras reconocieron contar con este saber. Los saberes procedimentales, como se observa, no pueden desligarse de los saberes curriculares, pues la asignatura de OPD implica orientar a los estudiantes en el proceso de planificación, ejecución y reflexión de la práctica, exigencias propias del plan de estudios y de los programas de la asignatura. Sin embargo, estos acompañamientos son distintos en función de cada una de las profesoras, de su experiencia, pero también de su formación académica que constituyen, a la vez, una serie de saberes profesionales asociados tanto con sus “fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción” (Tardif, 2004: 50).

Los saberes disciplinares y curriculares

Entendemos por saberes disciplinares todos aquellos que les permiten sustentar teóricamente su práctica educativa y que han sido construidos a través de su formación inicial y continua. Para Tardif (2004: 30):

Además de los saberes producidos por las ciencias de la educación y de los saberes pedagógicos, la práctica docente incorpora también unos saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la universidad...

Los saberes curriculares son aquellos de los cuales se va apropiando el formador sobre los planes y programas de estudio que la práctica misma le exige aprender y aplicar de forma cotidiana (Tardif, 2004).

En este grupo de saberes, los más valorados para los formadores son los psicopedagógicos, entre los que ubican los conocimientos sobre la psicología del aprendizaje, la didáctica y la evaluación; comprendiendo que en el marco de las escuelas normales el enseñar a enseñar se convierte en el motor de la formación. Pero también están aquellos centrados en el conocimiento del currículum, entre los que se encuentran el conocimiento de la disciplina en la que se especializan los estudiantes; los planes y programas de estudio tanto de la escuela normal como de la escuela secundaria, sobre la formación de docentes, la docencia reflexiva y finalmente otros que consideran que apoyan su práctica docente, como el conocimiento de instrumentos de acopio de información y saberes de tipo antropológico, sociológico y epistemológico.

Cabe mencionar que si bien los saberes psicopedagógicos son reconocidos principalmente por 80% de las docentes, es comprendido en el contexto de la asignatura de OPD, pues en ella los formadores tienen que orientar a los estudiantes sobre la planificación de las secuencias didácticas que aplicarán en sus jornadas de prácticas en la escuela secundaria; pero los saberes disciplinares y curriculares adquieren mayor importancia para las profesoras más experimentadas que las noveles, cuya mirada está puesta en lo actitudinal seguido de lo procedimental.

No obstante que el plan de estudios refiere un enfoque de formación basado en la reflexión de la práctica, sólo dos profesoras, que cuentan con el grado académico de maestría y doctorado y que se han incorporado a tareas de investigación, reconocen que este saber se ha consolidado en la práctica, lo cual denota que el perfil profesional también es un factor que marca diferencias en el saber y hacer docente.

Los saberes mencionados anteriormente fueron agrupados para efectos de su análisis, pero éstos en la práctica se van conjugando y es difícil identificar su origen, en palabras de Tardif (2004: 48-49):

Los docentes utilizan constantemente sus conocimientos y un saber hacer personalizado [...] El saber profesional está en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de otros agentes educativos, de los lugares de formación, etc., ahora bien cuando se movilizan estos saberes en las interacciones diarias en el aula, es imposible identificar inmediatamente sus orígenes: los gestos son fluidos y los pensamientos —poco importan las fuentes— convergen hacia la realización de la intención educativa del momento.

En este sentido, el siguiente testimonio da cuenta de diversos elementos que se ponen en juego para orientar la práctica de la formadora en la cual se conjuga una serie de

saberes que parten de lo disciplinario y que sustentan su hacer pedagógico y las actitudes que asume como docente.

“En primer lugar, poseo un andamiaje sólido de los contenidos psicopedagógicos, ya que ellos me permitirán posicionarme en un determinado paradigma, sea de formación, de psicología de aprendizaje, de una concepción sociológica, antropológica y epistemológica, entre otros. El reconocimiento de lo citado me provee de referencias muy precisas para planificar y definir con mis estudiantes las múltiples estrategias y técnicas didácticas. También considero fundamental tener conocimientos sobre la diversidad de instrumentos de acopio de información, por último, es loable reconocer la importancia que tiene el contexto sociocultural en la definición de las tareas de los normalistas, de la misma manera, considero prudente anunciar la importancia que tiene asumir una actitud de compromiso y responsabilidad en el acompañamiento de los estudiantes en las escuelas secundarias, así como la relevancia que revisten en nosotros, los conductores, reflexionar antes, en y después de la acción”.

Estos saberes se configuran a lo largo de su trayectoria profesional y se hacen presentes de manera conjunta para tomar una posición como formadores y a la vez objetivarlos en las orientaciones que hacen a los estudiantes para la preparación de sus jornadas de práctica como dispositivo de formación en el plan de estudios 1999.

La configuración de los saberes docentes

La construcción del saber, menciona Heller (1997), se da en la vida cotidiana, en donde el particular se apropia de aquello que le es necesario para vivir en la misma vida cotidiana, en este sentido, el docente construye una serie de saberes sobre, de y para la docencia en el ejercicio mismo de su profesión. Estos saberes tienen huellas del pasado, son históricos, dialógicos, sociales (Mercado, 2002) y temporales, provienen de fuentes distintas (Tardif, 2004), entre las que se encuentran las experiencias personales, escolares, profesionales, que se conjugan para dar paso a la configuración de un saber-hacer docente. Entre las principales fuentes de saber mencionan:

“La práctica en condiciones reales y la indagación en diversas fuentes, también el asistir a cursos, foros, intercambios y los propios retos que demandan las necesidades en el trabajo con los alumnos”.

“El no despartarme de los textos y formarme de manera permanente en instituciones de nivel superior, como la UNAM...”.

“Las reuniones con los profesores que han atendido estos espacios en colegio y asistir a los talleres para los docentes que atienden estos espacios”.

“A través de mi formación en esta escuela, de la lectura y búsqueda individual de información y del acercamiento con aquellos compañeros del colegio que siempre estamos en continua retroalimentación y apoyo; la experiencia, el análisis y la reflexión obtenidos a través de la práctica, también forman parte de estos logros, así como algunos cursos promovidos desde esta institución o la DGENAM”.

“Asistencia al taller para docentes que coordinan las asignaturas del área de acercamiento a la práctica”.

“Como me cuesta trabajo los aspectos de la planeación, pues... me apoyo de los compañeros más experimentados, compañeros que han llevado esta asignatura o que llevaban Laboratorios de Docencia... y me he apoyado para ver por dónde y ver qué es conveniente trabajar con los alumnos en ese semestre... en este sentido, para mi caso, cuando yo me sentía como que me faltaba algo para trabajar con los alumnos, yo decía, bueno, sí he leído sobre procedimentales, contenidos procedimentales, actitudinales, pero no sé bien exactamente cómo manejarlos, entonces iba conmigo la maestra X a mis sesiones y me apoyaba, ella desarrollaba entonces el contenido y yo ya veía, entendía lo que tenía que hacer... en ese sentido, la cuestión o la parte psicopedagógica se puede decir, de integrar lo disciplinario con la forma en la que se debe trabajar con los alumnos, es donde me apoyaban... y los contenidos disciplinarios ya los desarrollaba yo... y entonces intentaba explicar a qué se referían los contenidos o los procesos biológicos, ya lo que tiene que ver con la biología”.

La actualización de forma autónoma y la asistencia de cursos, talleres, seminarios o congresos son el principal medio que los docentes reconocen como principales fuentes para la construcción de sus saberes, pero además, la socialización o la interexperiencia (Honoré, 1980) es un elemento importante que les posibilita compartir conocimientos y experiencias que ponen en práctica en Observación y Práctica Docente.

No obstante que a partir de diferentes experiencias formativas los maestros han configurado ciertos saberes para la formación de docentes de escuela secundaria, también reconocen que existen ausencias que deben subsanar. Cabe destacar que las ausencias están centradas en conocimientos de tipo disciplinar y curricular, en menor medida procedimental, pero no refieren ningún tipo de actitudes, lo cual invierte la pirámide en relación con las cualidades y saberes que afirman poseer para la docencia.

Dentro de lo que reconocen como ausencias en su formación se encuentran:

- Los conocimientos disciplinares y curriculares:

“Los que tienen que ver con la planificación, la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, así como metodología y didáctica de las asignaturas que imparten como docentes”.

“Comprensión de las teorías pedagógicas”.

“...sobre reflexión docente”.

“...sobre investigación educativa”.

- Procedimentales:

“...consolidar el trabajo colaborativo que permita claridad en el área por especialidad y escuela”.

“...aplicación de las teorías psicopedagógicas”.

“...la planificación, principalmente”.

Los conocimientos disciplinares que enuncian se enfocan, en primer lugar, en elementos pedagógicos, lo cual puede indicar que en el proceso de formación de estudiantes identifican carencias teóricas sobre lo que hacen al enseñar a enseñar. En especial en los aspectos de planificación, evaluación, didáctica, que si bien lo asumen como un saber construido, éste se sustenta principalmente en la experiencia, pero las exigencias en torno a los nuevos enfoques en la educación básica les genera la necesidad de prepararse para comprenderlos y a la vez enseñarlos. La confrontación misma que les da la práctica en la enseñanza de estos conocimientos al estudiante les genera la necesidad de buscar elementos teóricos que fundamenten su acción. Sin embargo, estas carencias son reconocidas en los estudiantes como un problema que deben enfrentar de forma cotidiana y que expondremos en el siguiente apartado.

Los problemas que enfrentan

El desarrollo del espacio curricular de OPD lleva a los profesores a enfrentar una serie de obstáculos para el alcance de los propósitos de la asignatura, éstos son colocados fuera del docente, es decir, están depositados en los estudiantes, los procesos de gestión y vinculación que tienen con la escuela secundaria y los contenidos del propio programa.

Los estudiantes normalistas son para la mayoría de las formadoras el principal obstáculo que enfrentan, resalta en su discurso una serie de carencias en relación con una concepción de alumno ideal que han construido y que no empatan con las propias cualidades que afirman las caracterizan como formadoras, en particular la valoración en las actitudes de compromiso, responsabilidad, entre otras. Es decir, se piensa en un sujeto

formado más que como sujeto en formación. La evaluación se centra entonces principalmente en rasgos actitudinales, como se observa en el siguiente testimonio:

“...son varios aspectos dentro de la propia guía que tengo de observación, es ver y rescatar sus competencias docentes, pero también sus competencias comunicativas, cómo se relaciona con el adolescente, su empatía y su compromiso y responsabilidad, creo que también ahí está algo importante, sí me fijo en ese compromiso y responsabilidad, creo que el detalle de la presentación, de la imagen, sí le exigimos, aunque yo lo hago no porque sea un gusto mío o porque los chicos deban ir bien vestidos, creo que sí es importante esa imagen todavía en estas jornadas de práctica para los chicos en formación porque ellos están muy jovencitos y tienen muy pocos años de diferencia con el adolescente y de alguna manera creo que es la imagen la que les permite también una barrera con los adolescentes... como dicen ellos, es el disfraz, aunque no es un disfraz, es una apariencia, porque en la cultura mexicana así es: como nos ven, nos tratan”.

“...los alumnos elaboran su guía para observar a sus compañeros en la que contemplarán aspectos como la puntualidad, la presentación, el uniforme, si se unifican, pues traje negro, falda o pantalón y ellos eligen el color de la camisa, pero también pongo a consideración con ellos una hoja como de 19 puntos, entre ellos hay unos cinco más importantes dentro de éstos, pues está la puntualidad, que si llevó su planeación, que si maneja los contenidos, que si llevó su material didáctico, les hacemos ver desde la actitud que tienen con los alumnos, si les responden las preguntas, si responden a los imprevistos, si se dirigen a todos con respeto, como además de los contenidos que se manejan, si manejan valores también con sus alumnos, en eso consiste esa hoja de evaluación y la ponemos a consideración del alumno”.

A estos aspectos en los que centran la mirada los formadores en las prácticas de los estudiantes en las escuelas se suman otras actitudes, conocimientos y habilidades de las que, afirman, carecen los alumnos y que las observan en el desempeño cotidiano en el salón de clases de la escuela normal, entre los que se encuentran:

- Respecto a las actitudes, mencionan:

“...las expectativas que posee el alumno; está en la espera de que todo lo diga y elabore el docente, la falta de compromiso y falta de trabajo autónomo”.

“...los alumnos regularmente tienen poca disposición al trabajo”.

“...presentan situaciones de autoestima, tienen problemas de inmadurez, familiares, de salud o económicos”.

“...es difícil lograr que asuman compromiso en su formación y valoren la observación y otras metodologías para incursionar en la investigación de la práctica”.

- Entre los procedimentales enuncian:

“...no sabe planificar”.

“...falta de implementación de actividades que impacten de manera general en la escuela secundaria”.

“...las TIC han sido una desventaja, no las manejan y no saben investigar, tienen una ortografía y redacción fatales”.

- Sobre contenidos disciplinares afirman:

“...tienen un escaso conocimiento de los contenidos programáticos, es decir, falta de dominio de la disciplina”.

“...falta de una visión clara de lo que es la pedagogía... un bajo bagaje cultural... poco sustento teórico”.

No obstante que la mayoría de los formadores hace una fuerte crítica hacia el alumno como el principal problema que enfrentan al coordinar las asignaturas de OPD, cabe destacar que sólo una profesora reconoce que la ausencia de contenidos psicopedagógicos y la organización del tiempo se convierten en factores que limitan el buen desarrollo de este espacio curricular:

“...el tiempo de preparación de clases es un problema, pues aún me sobra tiempo y cuando tengo las sesiones de clase el tiempo que se requiere para revisar las secuencias didácticas para autorizarlas antes de irse a practicar me falta... enfrente retos sobre todo psicopedagógicos y específicamente de las teorías psicopedagógicas”.

Además de los estudiantes, encuentran otros problemas que tienen que enfrentar en OPD, como son los propios contenidos de la asignatura, ante esto, los maestros refieren principalmente a la actualización de los programas, la lectura de textos completos, la actualización de las lecturas básicas, como se observa en los siguientes testimonios:

“...considero que los contenidos están adecuados, sin embargo, considero que actualmente tendríamos que manejar muchos más, sobre todo en los aspectos de actualizaciones de programas, de conocimiento de organización de aspectos culturales, cívicos y de proyectos académico-administrativos, pues son parte

de la realidad en la escuela secundaria... también adecuar las fuentes y acervo bibliográfico”.

“En relación con los textos de la SEP, sólo exhiben breves artículos... eso genera en los jóvenes que sólo se apropien de los refritos, mermando así la posibilidad de que analicen la obra en su totalidad”.

“Los libros de texto son escasos y desafortunadamente algunos alumnos normalistas no logran entender conceptos en libros especializados”.

Respecto a la vinculación con las escuelas secundarias, las dificultades se centran en la poca apertura que encuentran en éstas y el tipo de acompañamiento que el tutor da al estudiante, por ejemplo:

“...el problema está en cuestiones de gestión y organización de actividades al interior de la escuela, la visión del tutor para dar apertura a las actividades con docentes y padres es difícil”.

“...resulta a veces difícil conseguir una escuela secundaria en la que nos den carta abierta para el trabajo, aun cuando las autoridades comentan que está autorizado con antelación, comentarios como: ‘pero no pueden observar a los docentes’, ‘no se pueden quedar después de su clase ni estar antes de ésta, lo lamento, nos han generado conflictos porque los maestros no están al pendiente, necesito la autorización de no sé qué tantas partes para permitir que sus alumnos practiquen aquí, entre otros muchos y son parte del viacrucis que padecemos muchos de los titulares de estos espacios”.

“...hay poca apertura en las escuelas secundarias, no siempre demuestran calidad y responsabilidad de las prácticas de los estudiantes en formación y realizar un verdadero trabajo es complicado, encontrar tutores es todo un reto”.

Como se observa en los testimonios anteriores, los problemas para coordinar OPD están colocados fuera del maestro, pero siendo la reflexión de la práctica el motor de la formación, poco les permite a los profesores colocarse en el centro aun reconociendo que tienen ausencias en su formación; sólo una maestra voltea la mirada sobre sí misma como uno de los obstáculos para poder enfrentar esta tarea.

Los hallazgos ponen al descubierto, además, el currículum oculto que se vuelve en currículum formal, pues traducen sus angustias, pero también sus creencias, en exigencias hacia los estudiantes en las prácticas. Por ejemplo, la actitud es lo más importante en la formación, pues desde su experiencia, ser responsable, comprometido, paciente, empático, puntual y vestirse adecuadamente son cualidades que debe poseer un maestro de secundaria y se convierten en rasgos que se observan y se evalúan, poniendo en la

mesa de discusión si ser un “buen maestro” de secundaria radica principalmente en tener “una buena actitud”, seguido de saber aplicar estrategias didácticas y finalmente contar con el dominio del contenido disciplinario de acuerdo con la mayoría de los entrevistados. En este sentido, coincidimos con Mercado (2007) cuando cuestiona si la práctica está centrada sólo en el hacer técnico, instrumental y procedimental.

La reflexión de la práctica

Los espacios del área de acercamiento a la realidad escolar y específicamente los de observación y práctica docente pretenden, de acuerdo con la SEP (1999), que ambas actividades (la observación y la práctica) asocien el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria y la actividad combina el trabajo directo en los planteles de secundarias con la preparación de las estrategias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal. Esto exige formar al futuro maestro bajo la mirada de la docencia reflexiva, pero ¿cómo llevan a cabo esta tarea los formadores? El análisis de la información llevó a resaltar un hallazgo importante: todas las profesoras orientan a los estudiantes en el proceso de reflexión de la práctica, pero sólo dos de ellas reconocen contar con este saber. En esta tarea, el diario de campo cobra vital importancia, sobre esto mencionan:

“A partir de sus relatos en el diario de campo y aspectos teóricos abordados en los diferentes espacios académicos, pero sobre todo de su quehacer cotidiano”.

“Revisando y cotejando mis anotaciones personales sobre las sesiones observadas con sus diarios de profesor”.

“Intento ser constructivista y auxiliarme de sus diarios y secuencia didáctica para intentar reflexionar sobre su práctica docente”.

“Por medio del análisis de sus experiencias apoyándose en diversas evidencias: guías de observación, diario, evaluaciones de los chicos de secundaria, etcétera”.

La reflexión de la práctica como dispositivo de formación está centrado para los formadores sólo en el estudiante, pero este proceso se sustenta primordialmente en supuestos sobre lo que para ellas implica esta acción, pues al preguntarles si existe alguna afinidad con alguna propuesta teórica de los autores, las respuestas se tornan vagas, o bien, no pueden ser contestadas, entre las pocas respuestas que se obtienen mencionan nuevamente:

“...pues desde la docencia reflexiva”.

“...de la reflexión antes, durante la acción y después de la acción”.

“...pues intento ser constructivista y auxiliarme de sus diarios y secuencias didácticas para intentar reflexionar sobre su práctica docente”.

“...me doy cuenta que no sé y tengo que trabajar en ello”.

“...tengo en ejercicio la dirección afiliativa en el desarrollo del curso, ya que acompaño a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomento la reflexión y el trabajo colaborativo en el desarrollo de sus actividades”.

“...mmm, sí hay autores, pero no, en este sentido no, creo que ha sido de manera lírica, creo yo, en mi propia experiencia, así lo he estado haciendo”.

Sólo dos de las docentes dan cuenta de manera más amplia y clara al respecto:

“La docencia reflexiva privilegia construir una dirección más clara sobre nuestra tarea docente y por ello, no es sencillo definir la postura teórica que asumo, ya que son varios los señalamientos de los autores de la escuela de la docencia reflexiva, en primer lugar, John Dewey me agrada porque hace alusión a una racionalidad pragmática, en tanto promueve una introspección que posibilita a los jóvenes a reflexionar sobre el ámbito cognitivo, componente que desde mi particular punto de vista es importante, ya que no pueden impartir clase si no reconocen sus debilidades académicas. Donald Schön es otro de mis autores, ya que nos lega una racionalidad práctica que involucra a los estudiantes a reflexionar en un ciclo reflexivo, antes, durante y después de su actuación frente a grupo. De la misma manera, la racionalidad emancipatoria de Habermas que se concreta en la acción comunicativa, articula la dimensión sistémica y fenoménica misma que les permite a los estudiantes normalistas autorreflexionar aquellas contradicciones que se presentan con los otros y que los obliga a buscar consensos” (CMaEC).

“...mira, básicamente me centro en lo que es el análisis previo... lo que a mí me interesa porque es la hipótesis de formación... en la planificación lo que me interesa fuerte, muy fuerte, es lo que se llama análisis previo, no me interesa que los propósitos, que ya ves que a muchos les interesa que estén bien redactados, no, no, no digo que los tengan, pero no pueden tener talacha, prohibido tener talacha, o por lo menos los tres primeros días deben tener problemas, porque si no me los pongo como chancas, porque la propuesta didáctica en matemáticas es plantearles un conjunto de problemas a los niños para que puedan resolverlos con los elementos que tengan, por eso no tienen que ser unos problemas fuertes, sino unos problemas que le permitan al chavito, saben sumar, sabe contar del uno al diez, y sabe las tablas el dos... entonces les pones problemas que a partir de eso que saben, puedas hacer avanzar el conocimiento matemático... entonces, si no me dan la planeación con problemas la regreso...” (EMaM-25-marzo-11).

Para profundizar respecto a los textos que utilizan para formar al estudiante bajo este enfoque, nos encontramos con una diversidad donde ubican como primer lugar a la antología de la asignatura de OPD que se convierte en una respuesta incierta porque depende de la especialidad y el semestre; por otra parte, refieren textos de evaluación, planificación para la elaboración del diario de campo, sobre contenidos disciplinares, programas de la escuela secundaria, documentos normativos, pero respecto a la reflexión de la práctica, sólo cinco profesoras refieren textos y autores, entre los que se encuentran:

“...un ciclo de enseñanza reflexivo, de Villar Angulo; El profesor como práctico-reflexivo en una cultura de colaboración, de Villar L. M.; La relación entre reflexión y la acción, de Max Manen; Reflexiones en, sobre y para la acción, de Michael Fullán”.

“Los textos del Plan de estudios 1999, de SEP; Cómo pensamos: John Dewey; El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan: Donald Schön; Teoría de los intereses constitutivos del saber: Habermas; Teoría de la acción comunicativa I-II: Habermas; Vivir la educación, transformar la práctica: Bazdresch Parada, Miguel; ...Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa: Goetz y Lecompte; ...La investigación, acción y currículo: Mckernan”.

“La importancia de la reflexión teórica de Souta González... el tacto pedagógico de Manen”.

“Brockbanck, Brubacher y Bazdresch”.

“Atkinson y Claxton, 2002”.

Como se puede apreciar, no existe, a excepción de dos autores (Van Manen y Bazdresch) en el caso de dos profesoras, un consenso en torno a la orientación teórica que sustenta el análisis de la práctica docente a pesar de que todas refieren hacer uso de este enfoque de formación y el uso del diario de campo que se convierte en un instrumento valioso que acompaña esta tarea, lo cual da cuenta de la heterogeneidad en las formas de acercar a los estudiantes al proceso de reflexión de la práctica a pesar de que en el discurso pareciera que siguen el mismo proceso, sin embargo, no marcan las diferencias sustanciales de lo que les aporta cada autor para realizar esta tarea, lo cual pone a la luz que la reflexión de la práctica con los estudiantes se sustenta más en las representaciones sociales que han construido sobre la docencia reflexiva, pero con pocos elementos teóricos. La complejidad que implica acompañar al estudiante en esta tarea enfrenta al formador a “promover estrategias y actividades que ellos mismos no tienen del todo claras” (Mercado, 2007: 502), pero que el desarrollo cotidiano de éstas conjugan saberes, a decir de Porlán y Rivero (1998; en Mercado, 2007: 509), informales, los cuales:

...se realizan, recrean, reproducen y se aprenden en el mismo contexto de la actividad práctica, esto se da a través del contacto, en compañía de un colega y a través de la interiorización de un saber, del saber hacer y del saber comportamental. Estos saberes privilegian la experiencia, la valoran en la medida en que permite resolver los problemas de la realidad de la práctica docente.

Reflexiones finales

Acercarnos a los saberes que sustentan las prácticas de los formadores de docentes para la escuela secundaria nos invita a repensar cómo ha sido el proceso que se ha llevado a cabo para definir quién será este profesional que acompañe la formación del futuro profesor para la escuela secundaria, autores como Vaillant y Marcelo (2001) afirman que para llegar a desarrollar esta tarea, pareciera que sólo se necesita dominio de una disciplina, lo cual demerita la labor. Por otra parte, Sandoval (2009) y Lozano (2011) dan cuenta de que los procesos de ingreso a la docencia en el caso de las escuelas normales son poco claros y obedecen a distintos mecanismos como recomendaciones, concurso de oposición y comisiones oficiales de otras dependencias o sindicales, no obstante, independientemente del mecanismo de ingreso, todos desempeñarán la tarea de formar docentes de educación básica. Sin embargo, es claro que el perfil profesional se va conjugando con la experiencia en la tarea formativa y en este camino se van construyendo y reconstruyendo una serie de saberes que les permiten desarrollar esta profesión.

Los resultados obtenidos en esta investigación inclinan la balanza hacia un desarrollo de actitudes seguido de habilidades o saberes procedimentales y menos aún disciplinares y curriculares por parte de los profesores que imparten las asignaturas de OPD, lo que desde la mirada de los autores como Litwin (en Vogliotti, 2004), Diker y Terigi (1997), Montenegro y Fuentealba (2010), Tejada (2002) es incompleto, pues el formador debe poseer de manera sustancial el dominio tanto de contenidos disciplinares como psicopedagógicos y sociales.

Los saberes que han construido provienen, a decir de Tardif (2004), de fuentes variadas y naturalezas diferentes: la formación inicial, la experiencia profesional y más aún el ser o haber sido profesor en la escuela secundaria se convierte en el saber que legitima a algunos profesores para poder coordinar OPD. La formación continua, si bien es reconocida como valiosa, no se ha convertido en una preocupación principal para atender esta asignatura, se le apuesta más a la experiencia en el nivel educativo de secundaria y a tener una buena actitud traducida en responsabilidad, compromiso, empatía, puntualidad, entre otros elementos para obtener “buenos resultados”, como menciona alguna profesora; estas miradas prevalecen en la mayoría de las docentes, a excepción de dos profesoras que cuentan con grados académicos de maestría y doctorado; esto puede explicarse ya

que han tenido procesos de escolarización más altos en relación con las demás profesoras y se han insertado en tareas de investigación y generación de conocimiento que les han permitido fundamentar con mayores argumentos teóricos el porqué hacen lo que hacen y encuentran la balanza entre los saberes y conocimientos disciplinarios, procedimentales y actitudinales, esto indica que el perfil profesional conjugado con la práctica docente posiciona al formador con mayores elementos teórico-metodológicos para conducir su tarea.

Encontramos también que la socialización de los saberes es un espacio importante de formación, pues encuentran en ella las respuestas más inmediatas a los problemas que enfrentan cotidianamente al atender la asignatura de OPD; esto se comprende en los términos que plantea Mercado (2002, 2007) cuando afirma que a través del diálogo los maestros van socializando una serie de saberes que han construido a lo largo de su experiencia como docentes y en el caso de la presente investigación, las formas de acompañar al estudiante en los procesos de reflexión de la práctica es un saber que se comparte aunque no se tenga un conocimiento teórico profundo del tema.

La formación inicial y continua constituye un elemento necesario para comprender por qué hacen lo que hacen los formadores y a la vez entender los saberes que priorizan en la formación de docentes de secundaria, no obstante, es importante resaltar que la propia cultura institucional y los saberes conformados dentro del oficio de enseñar les demanda compartir ciertos saberes, concepciones e incluso creencias en torno al ser docente y que de acuerdo con los resultados obtenidos, la mirada está puesta en ciertos valores y actitudes, seguido del desarrollo de habilidades principalmente didácticas que se comparten y que a la vez demandan a los estudiantes para formarse como futuros profesores de educación secundaria; si bien los saberes se movilizan, hay algunos que permanecen, principalmente aquellos que son útiles para su práctica a pesar del tiempo y los cambios en los enfoques de formación docente.

A manera de cierre, los saberes de los profesores de OPD se han configurado principalmente en la práctica, la experiencia para las profesoras que trabajaron en la escuela secundaria se vuelve el motor principal que les permite tomar decisiones sobre la formación de los estudiantes normalistas; es decir, los saberes derivados de la experiencia están en la base de sus prácticas y sustentan su saber ser docente (enfocado al desarrollo de actitudes que ellas vivenciaron y valoran como indispensables para un formador, especialmente de la escuela secundaria); su saber-hacer pedagógico (centrado en la planificación, la implementación de estrategias didácticas, la evaluación); los saberes curriculares y disciplinares (que están también en la base de sus prácticas, pero que son menos reconocidos, como el conocimiento del plan de estudios, de la disciplina en la que se especializaron, la psicología, pedagogía, sociología, la didáctica, entre otros, que están ahí como parte de sus experiencias también formativas en la escuela normal

o la universidad y los cursos de actualización en los que se han insertado) y los saberes sociales (que les posibilitan actuar en el contexto y resolver los problemas cotidianos que se les presenten).

En este sentido, el maestro de OPD despliega su función en dos niveles: primero como formador de docentes, que lo obliga a movilizar ciertos saberes sobre, de y para la enseñanza; y el segundo, situado en los propósitos de la asignatura de OPD que conforma el binomio de enseñar a enseñar a un futuro profesor para la escuela secundaria desde la práctica y reflexionar sobre ésta en este nivel educativo como un dispositivo sustancial bajo la mirada del plan de estudios 1999.

De ahí que si los saberes son definidos como el conjunto de conocimientos prácticos, éstos no son entendidos en un sentido utilitario, sino como aquellos elementos que les permiten orientar con mayor certeza su función docente, es por ello que la mirada de los formadores de estas asignaturas está centrada en el saber ser y saber hacer; sin embargo, las experiencias formativas con las cuales va teniendo contacto en diferentes espacios académicos les va posibilitando mayores herramientas teórico-metodológicas que se incorporan a sus saberes previos y los reconfiguran para incorporarlos en su práctica docente.

Por tanto, los saberes de los profesores no son falsos ni verdaderos, simplemente *son*, y se validan en la medida en que son necesarios para atender determinadas situaciones sobre y para la enseñanza y se socializan dentro de una comunidad epistémica (Villoro, 1989) que se va conformando en la medida en que comparten cierto saberes, conocimientos y creencias sobre la docencia, tanto en la formación de futuros profesores como en el contexto de la escuela secundaria, que es el nivel para el cual se están formando los estudiantes normalistas que atienden.

Dentro de esta comunidad epistémica, los saberes que se comparten son validados hasta que no exista alguien más que los contradiga. Siguiendo al autor, si el saber es guía segura de la práctica, comprendemos entonces que para los profesores de OPD, la experiencia les permite saber sobre qué y cómo debe ser la docencia en la escuela secundaria, les da certezas para actuar y a la vez orientar, corregir o exigir al estudiante ciertos elementos para su práctica. No obstante, la teoría puede no darles certezas hasta que la comprueban en la práctica, o bien, en su defecto, les permite entender que lo que hacen tiene sustento y, por tanto, otorgan mayor validez a su saber, pues existen razones con mayor peso para afirmar que eso que saben es verdadero para ese momento. Los saberes para los docentes amarran certezas en la práctica.

Lo anterior pone en la mesa de debate y abre una línea de investigación en torno a: ¿cuál es la preocupación central de los formadores en su tarea educativa? Pues si bien gran parte de los saberes docentes son sociales, pero a la vez están relacionados con su formación, el trabajo que realizan, las experiencias personales previas (Tardif, 2004) y se fundan en el conocimiento y saberes ajenos a través del enlace de las propias experiencias

con el testimonio de las ajenas (Villoro, 1989), en los resultados obtenidos en este trabajo se observa cierta tendencia a tratar de reproducir tradiciones de la docencia, situadas especialmente en la racionalidad técnica, transmitiendo a los estudiantes los saberes que se comparten desde esta perspectiva a través de los consejos y las recomendaciones sobre cómo actuar y hacer la docencia más allá de ser ésta el pretexto para el análisis y la reflexión que confronte al estudiante con sus conocimientos, creencias y saberes personales y sociales puestos en juego en las prácticas. Esto los lleva a ir por dos caminos distintos: uno guiado por la búsqueda de certezas para los estudiantes cuasi-recetas y otro que intenta acercarlos a la reflexión de la práctica para comprobar que los saberes socializados tienen la validez suficiente para seguir vigentes.

Fuentes de consulta

- Arredondo López, María Adelina (2007), "Formación de formadores", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 12, núm. 033, México, Comie, pp. 473-486.
- Beillerot, Jacky (1998), *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*, Argentina, Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Bisquerra, Rafael (1989), *Métodos cualitativos de investigación educativa*, Barcelona, CEAC.
- Bourdieu, Pierre y Jean C. Passeron (2008), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España, Popular.
- Diker, G. y F. Terigi (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, Gilles (1992), *El trayecto de la formación*, México, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gorodokin, Ida C. (2005), "La formación docente y su relación con la epistemología", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37/5, 25 de enero, disponible en: <<http://www.rieoci.org/deloselectores/1164Gorodokin.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2012.
- Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, España, Península.
- Herrera Álvarez, Rafael (2011), "Saberes docentes, prácticas reflexivas y profesionalización docente en la formación de formadores universitarios", disponible en: <http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=374%3Asaberes-docentes-practicas-reflexivas-y-profesionalizacion-docente&Itemid=26>, consultado el 5 de mayo de 2012.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Nárcea.
- Latorre, Antonio (2004), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, España, Graó.
- Lozano Andrade, Inés (2011), Trayectorias profesionales y de vida de los docentes formadores en la ENSM, informe de año sabático, México, ENSM.
- Lozano Andrade, Inés y Eduardo Mercado Cruz (2011), *El ojo del huracán. La formación y práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos.
- Macchiarola, Viviana (2006), "El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?", en *Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*, año 1, núm. 5, mayo, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 5-13.
- Marcelo, C. (1999), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- McKernan, J. (2001), *Investigación-acción y currículum*, España, Morata.
- Mercado Cruz, E. (2011), Acompañar al otro: procesos y prácticas de asesoría de los formadores de docentes en el contexto de la reforma a la educación normal. Reporte de investigación como producto del año sabático, México, ISCEEM.
- (2007), *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*, México, Plaza y Valdés.
- (2007), "Formar para la docencia. Una proximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, abril-junio, México, Comie, pp. 487-512.
- Mercado Maldonado, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.
- Messina, Graciela (1999), "Investigación en o investigación acerca de la formación", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril.
- Montenegro, Helena y Rodrigo Fuentealba (2010), "El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia", *Revista Calidad en la Educación*, núm. 32, julio, pp. 254-265.
- Ortega, Sylvia B. y María Adelina Castañeda (s/a), "El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia", en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Fundación Santillana.
- Ponce Rodríguez, Ernesto Arnaut (1998), "La formación inicial y la formación continua de profesores de Educación Básica. El caso de México", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la formación y capacitación docente. Segunda parte*, núm. 29, año X, Argentina, Ministerio de Educación, OEA.
- Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica*, Argentina, Paidós.

- Sandoval Casilimas, Carlos A. (1996), *Investigación cualitativa*, Bogotá, ICFES.
- Sandoval Flores, Erelvina (2009), "Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente", en Erelvina Sandoval Flores, Ian Harold Andrews y Rebecca Blum-Martínez (coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte*, México, UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.
- Sandoval Flores, Erelvina, Ian Harold Andrews y Rebecca Blum Martínez (coords.) (2009), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte*, México, UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.
- Savín Castro, Marco Antonio (2003), *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*, Cuaderno 13, México, SEP.
- SEP (2010), *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres, Licenciatura en Educación Secundaria*, México, SEP
- _____ (2002), *Orientaciones para la elaboración del documento recepcional, Licenciatura en Educación Secundaria*, México, SEP.
- _____ (1999), *Plan de estudios 1999*, México.
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Taylor, S. J. y R. Bodgan (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós.
- Tejada Fernández, José (2002), "La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación", *Educación*, núm. 30, pp. 91-18, disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/formacionytrabajo/ponencias/tejada.html>>, consultado el 5 de mayo de 2012.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008), "Sociología de la profesionalización docente", *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, seminario internacional, 2-6 de junio.
- Vaillant, Denisse (2002), *Formación de formadores. Estado de la práctica*, Documento Núm. 25, OPREAL.
- Vaillant, Denisse y Carlos Marcelo (2001), *Las tareas del formador*, Málaga, Aljibe.
- Villoro, Luis (1989), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI.
- Vogliotti, Ana (2004), "Concepciones de enseñanza de formadores de profesores", disponible en: <http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm>, consultado el 3 de mayo de 2012.

La relación formativa tutor-tutorado

Maricruz Aguilera Moreno

Introducción

Este texto expone algunos hallazgos en torno a una investigación cualitativa realizada durante el ciclo escolar 2010-2011 con 10 alumnos normalistas en formación de la especialidad de Inglés y 8 tutores, en el marco de las prácticas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo durante 7º y 8º semestres de la licenciatura en Educación Secundaria, correspondiente al Plan de Estudios 1999. El propósito de este trabajo fue dar cuenta de las actividades y formas de interacción que se generan durante el acompañamiento que el tutor realiza a los estudiantes en formación, así como los significados que ambos confieren a dicha acción en el espacio compartido dentro de las aulas.

El dato empírico que se analiza e interpreta es resultado de un trabajo etnográfico, del cual se desprenden principalmente tres unidades de análisis: la cultura de las escuelas secundarias, la cultura de los profesores que trabajan en este medio, y los contenidos y formas de enseñanza que se desarrollan dentro de la acción tutorial. Estos tres aspectos fueron estudiados mediante registros de observación de las interacciones en la relación tutor-tutorado y entrevistas semi-estructuradas a ambos informantes en distintos momentos del ciclo escolar.

Dichos instrumentos permitieron, por un lado, analizar las prácticas cotidianas de las aulas donde se observan las lógicas de construcción social propias del contexto y del momento de cambio dada la reforma educativa en los tres niveles de la educación básica y la introducción de un nuevo plan de estudios, particularmente, del programa de Inglés, que en ese entonces se encontraba en fase piloto.

Por el otro, también se logró recuperar las representaciones del ser y hacer docente que aparecen de manera constante en el discurso. De aquí se obtienen diversas categorías analíticas, tanto sociales como conceptuales que nos permiten dar cuenta de la

relación dialógica¹ y formativa que se establece entre el tutor y tutorado de las prácticas docentes.

Otros materiales para el trabajo de análisis fueron algunos documentos escritos generados durante este año de práctica, tales como los diarios de los estudiantes, hojas de observación y evaluaciones de las prácticas, así como documentos recepcionales. En cuanto a los escenarios de investigación, éstos fueron cuatro escuelas secundarias del Distrito Federal: tres diurnas generales y una técnica.

La selección de los informantes fue circunstancial dada la función que entonces se tenía como asesora, por tanto, se realizó el trabajo de campo con los estudiantes asignados y sus tutores. El hecho de que la investigación me convirtiera en un observador participante hizo inevitable el compartir el mundo simbólico de los sujetos indagados, incluso el de los tutores, pues algunos eran ex alumnos. Consciente de una posible implicación y de que ésta eventualmente se pudiera convertir en un obstáculo epistemológico, se tuvo que triangular datos con los materiales escritos elaborados por los estudiantes y organizarlos bajo distintos criterios: por escuela, por tutor con su tutorado, sólo tutores, sólo tutorados; así como por formas de enseñanza y tipos de prácticas.

Asimismo, se optó por la perspectiva etnográfica porque ésta nos permite captar distintos reflejos de las realidades descritas y, a la vez, sirve para generar sentidos más allá de los contextos particulares en los que se realizan, accediendo a una construcción del objeto de estudio. Con ello, en el acto de repensarla se logra una transformación de la realidad y ésta no vuelve a ser la misma una vez que se devela la lógica y significados que eventualmente permiten visibilizar y conocer de manera distinta aquello que por ser familiar se había dado por sentado o permanecido oculto.

Finalmente, se partió de ciertos presupuestos que los documentos oficiales establecen en los lineamientos para la realización de las prácticas docentes del último año. Como establece el currículo formal, dichas estancias prolongadas en las escuelas tienen la finalidad de “cristalizar las competencias didácticas e identidad profesional de los futuros docentes”, de dicha vivencia se espera que conozcan los contextos sociales y problemáticas de las escuelas para intentar cambiar o mejorar con su intervención las condiciones enfrentadas (SEP, 2001).

Otra finalidad es que las condiciones de las prácticas permitan cobrar conciencia y responsabilidad de su acción a través del desarrollo de la percepción, reflexión, análisis y autocrítica, lo anterior con el apoyo y acompañamiento de dos profesores de mayor experiencia denominados asesor y tutor que velarán por la formación del futuro docente, aunque de manera diferenciada.

¹ En su teoría de acción dialógica, Freire define estas acciones como aquellas que promueven entendimiento, la creación cultural y la liberación; las no dialógicas niegan el diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen poder (Freire, 1970).

Por un lado, el asesor —como profesor de la escuela formadora— se responsabiliza de dar continuidad a los propósitos de formación que establece el programa de estudios oficial y de coordinar un taller donde guía la planificación de las prácticas, evalúa el trabajo docente y avala la realización de actividades didácticas *ad hoc* para los contextos escolares. También se encarga de generar la reflexión en retrospectiva y prospectiva de su acción (Perrenoud, 2004).

El tutor, por el otro, es el titular de los grupos de práctica del normalista. De él se espera de igual forma la observación, guía y acompañamiento del futuro docente, particularmente en la acción, a través de la socialización de la propia práctica y experiencia. De este modo, garantiza cierta conexión entre el discurso académico y el profesional, y la tutoría se convierte idealmente en una acción de intervención e influencia sobre el estudiante y la actividad profesional que desarrollará en el futuro (Zabalza, 2005).

Se piensa entonces que las prácticas docentes sean formalmente un espacio que sitúe a los futuros maestros en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana de las escuelas y el mundo “irreal” de la escuela formadora de donde se desprenda el conocimiento para la enseñanza (Luce-Kapler y Sumara, 1996).

No obstante, se ha observado que el discurso oficial no siempre aplica en la realidad observada y que de esta relación surgen algunos problemas como las formas de articulación entre ambas escuelas, la falta de reconocimiento hacia el papel del tutor y el poco interés por el fortalecimiento de un trabajo conjunto en la tutoría. Anclado en el segundo y tercer puntos, se encuentran los hallazgos de esta investigación, en particular en torno a las características de la relación tutorial en la formación inicial, los elementos formativamente conformadores de ésta y las circunstancias en las que se presenta.

Características de la relación tutorial

En la revisión de la literatura especializada han coincidido distintos autores en la presencia de un trato jerárquico en la acción tutorial, la cual mantiene latente prácticas reiterativas y acrílicas de donde se desprende cierto antagonismo, aunque también se observan iniciativas en las condiciones coyunturales y asistemáticas dadas.

De aquí también emerge la presencia de cierto vínculo que da sentido y contenido a la tutoría y que emerge de las acciones (re) conformadoras de conocimiento, saberes y actitudes, resultado de la intersubjetividad e interexperiencia de la relación establecida (Mercado, 2007; Jiménez y Perales, 2007; Aguilera, 2008; Rivera, 2009; Gutiérrez, 2011).

Asimismo, se da por hecho que los individuos que acompañan la formación de los estudiantes para maestros ejercen sin duda una fuerte influencia en los futuros maestros.

Para de algunos autores, son una fuerza “modelizadora” de la acción (Lortie, 1975), sin embargo, de igual forma se está consciente de que a la vez están influidos por tradiciones de formación y estructuras escolares determinadas que han permeado su pensamiento y acción, incorporándose a las prácticas y consciencia de éstos.

Estas tradiciones, a decir de Davini (2002), pueden estar arraigadas en tres principales orientaciones o concepciones: una “normalizadora-disciplinadora” que asume como propio el discurso prescriptivo, homogeneizador y disciplinar de conductas; una “académica” que describe al “docente enseñante” que sabe su materia y se interesa por transmitir la información; o una “eficientista” que refiere a un docente técnico, preocupado en razón de un adiestramiento sistemático y de controles periódicos, con resultados medibles y observables.

A partir de tales concepciones, es inevitable que se desprendan representaciones del papel que debe fungir un profesor y que los tutores y tutorados busquen de manera naturalizada rasgos apegados a los de un profesor “modelo”, “conocedor” de su ciencia, o simplemente “eficiente”.

Aunado a estas miradas, encontramos también la construcción de un sentido más artesanal que intenta mirar la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, imprevisibilidad y conflicto de los valores. Por tanto, muchas de las decisiones tomadas en la selección de contenidos, métodos, modos de organización del espacio, del tiempo o de los alumnos no son meramente técnicas, sino más bien ético-políticas e intuitivas. Esta perspectiva de conocimiento está más apegada a la adquisición de un conocimiento de la enseñanza mediante un proceso de socialización junto a un profesional.

Es así que de entre las formas de relacionarse entre el tutor y tutorado, se observó particularmente en el universo estudiado un predominio del modelo artesanal junto al eficientista, pero también con momentos de negociación, diálogo, interacción y reflexión durante procesos de confrontación de momentos críticos.

Como leeremos, la interacción entre el tutor y los estudiantes normalistas se da bajo distintas formas de comprensión de la relación tutorial y a menudo de ella surgen desencuentros y tensiones, que eventualmente ayudan a la rectificación o modificación de las prácticas.

La estructura y el intercambio que aporta una experiencia tutorial permite ver a los agentes de las prácticas la complejidad de la tarea y en ella encontrar cierto orden, esto para Geertz (1987), sería reconocer una cultura. Es decir, ser capaz de ver las relaciones sistemáticas de los diversos fenómenos que en un momento pueden ser ajenos o extraños, sin embargo, en la medida en la que los experimenta y los pone en práctica, se van adquiriendo elementos para interpretarla y significarla.

Por ello, una vez que se logran significados compartidos con un sujeto o grupo, podríamos decir que se ha integrado a su cultura, pero que el individuo trastoca e

imbrica con las propias formas de comprender la práctica. Éste sería, a fin de cuentas, el proceso de intersubjetivación e interexperiencia que viven estos agentes de las prácticas y que los lleva a una relación formativa y dialógica.

Elementos conformadores y formativos de la relación tutorial

Se han observado en la relación tutor-tutorado ciertos elementos conformadores que funcionan como contenidos de aprendizaje. Al no ser conceptos concretos ni estar objetivados, sino más bien resultado de las interacciones entre los sujetos y sus prácticas, influidas por la cultura del contexto, fluyen en un continuo de contrastaciones y contradicciones.

Es decir, en la lógica de las prácticas docentes, dada la dinámica de construcción subjetiva de los distintos objetos y sujetos de la enseñanza —que en ocasiones se dialogan, otras se reproducen, o bien, se manifiestan en paralelo, sin consenso, pero que eventualmente tienden a ser potencialmente transformadoras— se dan movimientos rectificadores o explicativos, siendo así la manera como el tutor y tutorado generan sentidos y significados.

Dicha dinámica que observamos en las prácticas está determinada por las condiciones materiales, sociales o culturales dadas, en oposición a las creencias personales y de los otros. De este proceso intersubjetivo, contrastivo, incluso contradictorio, se transforman las relaciones, sentidos y contenidos de enseñanza en la medida en que se intensifica y fortalece la interexperiencia.

Este proceso lo hemos observado más claramente en circunstancias de conflicto o de discontinuidad que viven los tutores y tutorados, de los que se desprenden formas de comprensión dialogadas, que a la vez se transforman en los propios contenidos de enseñanza, dando paso a la relación formativa.

Encontramos entonces tres circunstancias o procesos identificados como posibles generadores de cambio y movimiento: *a)* ganarse el respeto del otro, *b)* adquirir una mirada integradora, y *c)* reconocerse en el papel de tutor durante las prácticas.

Dichos momentos suelen ser en principio factores detonadores de anudamiento entre lo conocido y lo distinto de la propia actividad docente y que a menudo se resuelven en el momento en que ascienden a una comunicación y visión más comprensiva y crítica de la realidad; es decir, cuando el tutor y tutorado son capaces de ver en los discursos homogeneizantes y en sus prácticas productos históricos y relativos, manifiestos como consecuencia de ciertos saberes y verdades hegemónicamente dominantes. Es entonces que surge la posibilidad de adquirir, intercambiar o construir conocimiento nuevo, como leeremos a continuación:

Ganarse el respeto del otro

Un fenómeno común en las prácticas son los contrasentidos de éstas. Es decir, la falta de congruencia entre lo que se dice y hace suele ser uno de los nudos críticos de las prácticas de enseñanza.

Cuando esta discordancia se produce y consideramos que el parámetro internalizado y a la vez considerado como adecuado se enfrenta con aquello otro que solemos ver como distinto o contrario, emergen tensiones y conflictos. Esta diferencia, sin embargo, puede convertirse en un elemento que permite cobrar consciencia y vida en las relaciones y condiciones de trabajo durante la tutoría.

Observamos entonces que los estilos y usos de estrategias didácticas a menudo suelen ser muy diferentes entre el tutor y tutorado debido a los constantes cambios en los enfoques y métodos de enseñanza que han hecho brecha en las prácticas de enseñanza de un profesor de clase y las del futuro docente. Mientras que las del primero suelen ser más controladoras y rutinizadas, las del segundo suelen considerarse distintas, por lo mismo, susceptibles de críticas y fallas, pero también refrescantes e innovadoras.

No obstante, ante la visión naturalizada de las escuelas y los profesores de grupo, éstos suelen limitar o desanimar el entusiasmo y actuación del estudiante en formación y la reacción de estos futuros docentes ante las restricciones puede manifestarse en dos posibles formas: o bien decide reproducir las prácticas del tutor para no trasgredir la costumbre, o se mantiene en la convergencia de formas de trabajo contrastantes paralelas, como leeremos en el siguiente testimonio, hasta que eventualmente uno de los agentes logra ganarse el respeto y reconocimiento del otro. Hasta ese momento, cuando ambos ascienden a un nivel epistémico diferente, comienza una relación más consciente y cognoscente de las prácticas.

“...Ha sido una maestra que al principio yo veía como que no aceptaba muy bien lo que hacía, hasta que creo y pienso empezó a ver que funcionaban los alumnos, fue así que ella me dio como un voto de confianza”.

El mismo caso lo observamos en el siguiente relato, pero en esta ocasión el conflicto radicaba en la tutora. Comenzó cuando ésta pidió a su tutorado que llevara un registro exacto de las actividades de los alumnos en clase, anotando no sólo las actividades de enseñanza que cotidianamente realizaban, sino también las suspensiones o eventos irregulares que de una u otra forma estaban relacionados con trabajo en el aula, así como las fechas de asignación de cada tarea, la contabilización de éstas y las características que debía tener cada trabajo. En resumen, el docente en formación debía llevar un cuaderno de notas casi “clon” del alumno, además de registros de participaciones y anotaciones precisas de su desempeño.

En un principio, el estudiante se rebeló ante este proceso de registro considerándolo excesivo, por ello recibió varias llamadas de atención de su tutora. No obstante, en una ocasión, cuando un padre de familia llegó a reclamarle la calificación reprobatoria de su hijo, este cuaderno, a decir del normalista, “le salvó la vida”, pues sirvió de contraste y evidencia del bajo desempeño de este alumno.

Una vez que experimentó la utilidad del cuaderno de notas, reconoció la importancia de la estrategia que empleaba la tutora para poder dar rendición de cuentas tanto a autoridades como a padres de familia. En ambos casos observamos cómo este reconocimiento o adquisición de consciencia se convirtió en un momento formativo para el tutor y tutorado.

Se concede entonces que una vez que el tutor o tutorado son capaces de ver críticamente las propias prácticas y de vislumbrar la posibilidad de una realidad distinta, coherente y efectiva, emerge en la relación tutorial —que en un primer momento es circunstancial y temporal, apegada a una estructura—, la comprensión, la visibilización de las acciones o rutinas y se potencializa la transformación de las prácticas en mejores términos, o bien, de común acuerdo.

“Ellas [las tutoradas] me han aportado a mí mucho, cosas nuevas a manera de juegos; muchas cosas didácticas que a los niños les encanta. En algunas ocasiones, las cosas que han hecho, sus prácticas, cosas que me llaman la atención, me las llevo a otro grupo y las adapto para que sean de otra manera, pero las tomo como base”.

La relación formativa durante las prácticas inicia así y evoluciona una vez que el tutor o tutorado se gana la confianza y respeto del otro. Las percepciones de ambos en un principio opuestas entre sí, son expuestas a un ir y venir de experiencias, creencias y valores distintos que cobran sentido en las condiciones enfrentadas y se racionalizan en el momento en que se vuelven congruentes para ambos.

Adquirir una mirada integradora

Otro de los conflictos comunes en la acción tutorial lo encontramos en la visión parcializada o desconocimiento de los objetos o sujetos que están presentes en las prácticas. A veces, el tutor y/o el tutorado juzgan los actos del otro bajo una sola perspectiva o sesgo, lo que genera distorsiones de la realidad a conocer y en ocasiones funciona como teléfono descompuesto, donde el mensaje recibido no corresponde al mensaje emitido.

Un ejemplo típico lo experimentan los tutorados cuando comentan que sus tutores no se involucran en sus prácticas y no les interesa lo que hacen en clase. El efecto negativo de esta percepción altera la comunicación y recepción de los mensajes generando cierta animadversión entre ellos.

En realidad, lo que a menudo sucede es que uno de los dos o ambos no han comprendido claramente las necesidades del otro o requerimientos de la escuela formadora o de práctica. La siguiente experiencia entre una tutora y su tutorada nos permite caracterizar algunas prácticas no dialógicas que finalmente son puntos de alarma en el desarrollo de una relación formativa. Así se refiere una estudiante respecto al acompañamiento de su tutora:

“Yo creo que me hubiera gustado que me evaluara porque en las hojas de evaluación ‘diez, diez, diez’, sin ningún comentario; entonces, a mí me hubiera gustado que ella me pudiera haber hecho observaciones de lo que estaba viendo, de lo que estaba mal y no nada más que fuera yo a salvarla de sus grupos”.

En este discurso se interpreta enojo por parte de la estudiante normalista debido a lo que considera una situación injusta, pues mientras ella suponía que brindaba el apoyo requerido, a cambio no recibía observación alguna hacia su trabajo, salvo un número. En contraste con esta mirada, cuando platicamos sobre ello con la tutora, ella dio la siguiente pista:

Asesora: De alguna manera, cuando evalúas a tus estudiantes, a los adolescentes, ¿qué es lo que más preponderas?, ¿qué es lo que pones más en consideración?
Tutora: Pues el trabajo en clase. De hecho, mi evaluación recae un 80% de trabajo y un 20% conocimiento, entonces es a eso a lo que le doy más valor: al trabajo de evaluación continua.

Asesora: Y a ellos (los tutorados), ¿los has evaluado con los mismos criterios?, ¿cómo los has evaluado?

Tutora: ¡Ay, qué buena pregunta! No, a ellos, bueno, como me han parecido excelentes sus clases en el sentido que traen material preparado, están muy dispuestos a la clase, muy entregados, pues sí los evaluó, honestamente, mucho mejor o diferente que a mis alumnos.

En la respuesta comprendemos que la tutora no había reparado en considerar otros criterios más que la disposición y la preparación para la clase. Además, confiesa ser menos estricta con ellos. Con ambos argumentos y como si fueran piezas de un rompecabezas, se puede comprender que el significado conferido a la observación y hojas

de evaluación² de las prácticas es distinto entre el tutor y tutorado. Mientras una parte la consideraba muy importante, la otra realizaba el llenado de éstas de manera poco reflexiva.

La presencia de una acción no dialógica evitó que se generara una visión más holística e intersubjetiva de la realidad y con ello una mirada crítica de las prácticas. Es decir, la estudiante pensó la relación desde la concepción que se formó en la normal, sin contextualizarla con otros objetos o sujetos de las prácticas. La tutora, por su parte, no tomó conciencia de su rol ni de la responsabilidad conferida.

Los distintos criterios asumidos sin una negociación de significado en ambas partes generaron incomodidad y distorsión de la realidad. Mientras que por un lado la tutora pensaba que en el acto de asentar dieces reconocía el trabajo de la estudiante, por el otro la tutorada interpretaba este hecho como indiferencia. Lo cierto es que ni la formación de ambas ni la experiencia vivida las había preparado para resolver este nudo potencialmente formativo, mas no por ello susceptible de un proceso de *praxis* crítica³ donde pudieran salir a flote saberes de ambos sujetos respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, permitiendo de este modo generar otras formas de guiar las prácticas y la tutoría.

Reconocerse en el papel de tutor durante las prácticas

Tanto el tutor como el tutorado suelen relacionarse de manera distinta durante las prácticas. Los roles adoptados son resultado de distintos modos de representación de sus funciones y en las categorías sociales identificadas se encontró que tales relaciones se construyen con base en las necesidades detectadas, en la manera en que la jerarquía y el poder se ejercen y en los lazos afectivos o no afectivos que se establecen. Algunos de los roles que más sobresalen en la acción tutorial son el de autoridad, compañero, y guía o consejero, a saber:

² La hoja de evaluación es una lista de cotejo cuyo contenido enumera nueve aspectos con sus respectivos rasgos a observar en el estudiante en formación. Ellos son: plan de clase, propósitos de la clase, estructura de la clase, materiales, estrategias de trabajo, ambiente de trabajo, desarrollo de habilidades, evaluación y características personales. A los tutores se pide que asienten una calificación en cada rasgo y escriban sus comentarios. Los tutores deben llenar una por semana evaluando así su desempeño, y entregar ésta al estudiante para que posteriormente la comente con su asesora.

³ Concepto del pensamiento marxista que se compone de dos momentos: “en el primero se analiza las relaciones que existen en una determinada estructura, contextualizada e historizada y los procesos subjetivos y las prácticas y acciones que allí se producen [...] En el segundo se apuesta a un desplazamiento del determinismo estructural que alienta a una práctica política que [...] se inscriba en procesos y movimientos sociales de transformación” (Huego, 2001).

Testimonio 1

“Yo creo que sería cuestión de que se pidieran los grupos y de que hubiera un tutor adicional que estuviera con ellos, una, dos, tres o cuatro clases a la semana para que les hiciéramos observaciones, nos conjuntáramos y entonces poderlos orientar, porque a veces es complicado”.

Testimonio 2

“En realidad, lo veo como un trabajo en equipo. Como lo he mencionado, tanto ellos aprenden de uno como uno aprende de ellos, con franqueza digo que también he aprendido cosas de ella...”.

Testimonio 3

“Es muy importante, pero es bien difícil, es una responsabilidad bien grande porque tienes a personas que se están preparando, pero es una gran emoción también encontrar a gente que quiere, que tiene esas ganas. Vienen frescos, empapados de la pedagogía y el conocimiento de la materia y pues uno aprende de ellos a la vez, ¿no? Pero sí es muy triste a veces cuando el compañero no se deja ayudar, no se deja aportar sugerencias que uno ya tiene del camino, entonces hay personas que se dejan ayudar y hay otras que no”.

Al analizar los tres testimonios, observamos elementos que develan no sólo el rol desprendido de los significados construidos de la interexperiencia, sino también de los contenidos de aprendizaje que se ponderaron y de la forma como cada uno de los tutores pensaba que debía realizarse la tutoría.

Rol	Significados construidos	Contenidos de aprendizaje	Formas de realizarse
Autoridad	No preparado para la tarea	Orientación docente	En conjunto con un experto
Compañero	Trabajo en equipo	Estilos de enseñanza	A partir del hacer docente
Guía o consejero	Sólo se puede trabajar con quien quiere aprender	Saberes desprendidos de la experiencia docente	Con sugerencias de la propia experiencia

Estos elementos implícitos en sus representaciones devienen de un proceso de inter-subjetivación desarrollado durante las prácticas, cruzado por la tradición eficientista y alimentándose de las certezas de que el espacio se puede compartir en la medida en la que ambos muestren conocimiento y fortalezas en la enseñanza, de otro modo, la relación tutorial estaría ausente, distante o afectada por el antagonismo.

En la formación, nos dice Honoré (1980), la interexperiencia es el suelo o centro de gravedad de la formación, pero nos advierte que ella no surge del simple hecho de agrupar a un número de personas, o bien, de confrontarlas con las experiencias de los demás, más bien comienza cuando el sujeto es capaz de reconocer el espacio personal y el socializado, así como las relaciones de poder, influencia y autoridad que se generan recíprocamente.

Encontramos entonces en estas interacciones, un reconocimiento sobre el tipo de relación y distribución de trabajo, una construcción de significado de sus roles, así como una relación con los contenidos de aprendizaje de las prácticas, de las cuales se generan formas de comprensión del rol de ser tutor y tutorado.

Paradójicamente, la figura del tutor emerge de la necesidad de acompañamiento de un profesional experto para favorecer la práctica reflexiva, aprendizaje e integración de nuevos conocimientos de los futuros profesores, sin embargo, en la realidad observamos que esta relación es en la mayoría de los casos emergente y susceptible, misma que va construyéndose según el tipo de interacción y significados construidos durante el desarrollo y en torno a elementos impredecibles, poco tangibles, como las relaciones de trabajo, las formas de comunicación, los sentimientos y valores expuestos e intersubjetivados por ambos agentes, así como el conocimiento y saberes interexperienciales desprendidos de y para la enseñanza en el espacio y tiempo de la tutoría.

También, aunque no se discute en este artículo, en ellos se encuentran imbricados elementos contextuales sociales e históricos de las instituciones que a la vez han sido constituyentes de las identidades de estos agentes, aprendidos a través de la experiencia, en la convivencia diaria y confrontación constante con las formas de concebir las prácticas docentes de ambos.

De este modo, aprender a ser maestro en el espacio formativo de las prácticas docentes requiere de saber detectar y comprender los recursos personales y profesionales que se tienen para emplearlos en la práctica cotidiana de la enseñanza; no obstante, tomar conciencia de ello no resulta fácil cuando existe una visión dada del deber ser o cuando no se dialogizan procesos críticos rectificables.

Lo cierto es que en la práctica hay acciones inconscientes que develan las lógicas, procesos cognitivos y elementos emotivos o motivacionales del profesor y se presentan en forma de creencias o hábitos que suelen ser parámetros del radar docente.

De manera reiterada, los tutores de esta muestra coincidieron en que su tarea era guiar al estudiante, pero también reconocieron que son elementos de la propia experiencia los que se ponen en juego al momento de quererles mostrar el camino y a pesar de las dudas que les asaltan por los propios malestares docentes, son capaces de cambiar, rectificar y aprender de la experiencia tutorial.

Es evidente que la historia personal y a veces conflictiva de los tutores influye al representar el tipo de formación práctica que esperan en los futuros docentes, como

dicen Argyris (1993) y Schön (1992), aun cuando la teoría y la práctica suelen ser un binomio indispensable y complementario en la formación docente, con frecuencia los individuos suelen verlos de manera independiente e incluso discordantes, no obstante el conocimiento que surge en las prácticas permite la posibilidad del surgimiento de una acción conformadora de conocimiento, saberes y actitudes a la luz de la intersubjetividad e interexperiencia presentes.

Reflexiones finales

Se concluye entonces que la relación formativa entre el tutor y tutorado de las prácticas docentes del último año de formación inicial es resultado de la intersubjetivación de elementos conformadores que fungen como contenidos de aprendizaje en las prácticas y que las prácticas no son necesariamente formas de reproducción irreflexivas, sino más bien el reflejo de saberes y experiencia del quehacer docente desde donde los tutores miran y responden a la exigencia y tensiones del proceso formativo de sus tutorados.

Equipados con un conocimiento práctico de diversas situaciones desprendidas en, de y para el aula (como el trato con los estudiantes, con los padres de familia, con los ritmos de aprendizaje o ambiente de trabajo), emiten una serie de recomendaciones que dan paso al reconocimiento de la complejidad de la labor.

Es entonces que se reconoce que aprender en la práctica no obedece a una lógica de contenidos curriculares, sino más bien de elementos integradores como el conocimiento que aporta la escuela formadora, las historias personales de los sujetos, o bien, las experiencias adquiridas, todos ellos vinculados a lo que se vive en el día a día, *in situ*, y del que se desprenden significados alimentados por la observación y la realización conjunta de las tareas docentes.

Para autores como Honoré (1980), la formación no es un punto de partida, sino de llegada, por ello resulta más adecuado darle significado en el conjunto de actividades donde se lleva a cabo, al margen de un sistema de pensamiento o postura institucional, lejos de los intereses de los otros, enfocándose más bien en las motivaciones individuales del sujeto que se forma, que a la vez obedece a una necesidad de interactuar con y para un colectivo; en otras palabras, pensar en una formación imbricada en un sentido de confrontación e interexperiencia.

Esta forma de entender la formación en las prácticas lleva a desechar algunas imágenes que han venido construyéndose en el discurso de asesores y alumnos de las escuelas normales, particularmente cuando solemos pensar en la relación latente entre el tutor y su tutorado. Nos referimos a la visión tradicional de un sujeto más experto que deposita su conocimiento en otro que se comporta de manera pasiva.

Dicha imagen para algunos se convierte en un obstáculo hacia una comprensión más flexible de lo que sucede en la relación tutorial que se teje de manera coyuntural en la escuela secundaria con sus agentes; particularmente, con el profesor de aula que funge como tutor. Su participación obedece más bien a una vinculación formativa "de ida y vuelta" donde ambos, tutor y tutorado, son a la vez formador y formado, responsables uno del otro.

En el arranque de esta investigación fue difícil tomar esta postura comprensiva, mucho más dar cuenta de lo que se observaba en el aula dado que la mayoría de las actividades que tienen lugar durante la tutoría estaban invisibilizadas por las ideas tradicionales y actos rutinizados que prevalecen en las aulas. Otra razón es la falta de referentes comprensivos.

De hecho, la relación que idealmente se espera y concibe entre un tutor y su tutorado es la imagen construida entre un maestro y su aprendiz. Una situación de enseñanza de *paideia*⁴ que une a hombres maduros con adolescentes o adultos jóvenes y la responsabilidad del *magister* de enseñar. Por tanto, si se observaba algo diferente, solía negarse la existencia de una acción tutorial, menos aún la de una relación formativa.

El proceso formativo lo hemos observado de manera más clara en circunstancias de conflicto o de discontinuidad que viven los tutores y tutorados de donde emergen formas de comprensión dialogizadas, que a la vez se transforman en los propios contenidos de enseñanza durante las prácticas.

Es así que una característica predominante de la relación de los tutores y sus tutorados son estos momentos de incongruencia y contrasentidos. En ellos se encuentra sembrada la semilla de la incertidumbre y de la situación crítica que desafía al sistema de ideas existente.

No obstante, como leímos, en este contexto emergen relaciones saturadas de contrastes, tensiones, movimientos de amistad y enemistad, así como de acciones dialógicas y no dialógicas que dan paso a la conformación de los futuros docentes.

Fuentes de consulta

Aguilera Moreno, Maricruz (2008), "Significados, procesos de reflexión y aprendizajes de los futuros maestros de Inglés durante las prácticas docentes del último año de formación", tesis de maestría, México, UPN.

⁴ La formación como *paideia* tiene sus raíces en el pensamiento griego. Aquí prevalece la idea de que la educación es un esfuerzo consciente del educador que trataría de que el educando cumpla y no se desvíe de las finalidades o ruta marcada en la conducción y modelado. Los principios que rigen la *paideia* son la esencia y el orden del universo (Yurén, 2000, en Ducoing, 2003).

- Argyris, Christopher (1993), *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bachelard, Gastón (2000), *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Argentina, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La distinción*, París, Minuit.
- Davini, María Cristina (2002), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Argentina, Educación-Papers.
- _____ (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Ducoing Watty, Patricia (2003), *Sujetos, actos y procesos de formación*, tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Geertz, Clifford (1987), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2011), "Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas", en Inés Lozano Andrade y Eduardo Mercado Cruz (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos, pp. 55-73.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.
- Huergo, Jorge (2001), *Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Argentina, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Jiménez Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2007), *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, Barcelona-México, Pomares.
- Lortie, Dan C. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*, E. U. Chicago University Press.
- Luce-Kapler, Rebecca y Dennis J. Sumara (1996), "(Un)Becoming a Teacher: Negotiating Identities While Learning to Teach", *Canadian Journal of Education*, 21, núm. 1, pp. 65-83.
- Martagón Vázquez, Virginia y María del Pilar Sepúlveda Ruiz (2011), "La tutorización del prácticum en la formación del conocimiento profesional del alumnado", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma de México.
- Martínez Figueira, Esther y Manuela Raposo Rivas (2011), "Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial", *Revista de Educación*, núm. 354, España, pp. 155-181.

- Mercado Cruz, Eduardo (2007), "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 487-512.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- Rivera Tecorral, Filiberto (2009), "La práctica docente de los normalistas a través del acompañamiento pedagógico: el caso de la Escuela Normal Rural de Tenería", *Primer Foro Internacional sobre la Generación de Conocimiento en la Formación Docente*, disponible en: <http://dgenam.sep.gob.mx/imgs/primer_foro_ponencias_diversidad/01_practica%20docente.pdf>, consultado el 24 de agosto de 2010.
- Sandoval Flores, Etelvina (2008), "Aprendiendo a ser maestro", *Formación docente y prácticas educativas*, México, UPN, Cuadernos de Investigación 2, pp. 16-26.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- SEP (2001), *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- Zabalza Barasa, M. A. (2005), "El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum", en Esther Martínez Figueira y Manuela Raposo Rivas (2011), "Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial", *Revista de Educación*, núm. 354, España, pp. 155-181.

¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas

Alejandra Avalos Rogel

Introducción

Desde hace más de 100 años, las escuelas normales son las instituciones encargadas de formar docentes para la educación básica en México; son heterogéneas, están marcadas por diversas tradiciones, y cada una tiene un sello que las distingue: su tamaño, su origen y el proyecto político desde el que fueron creadas, el nivel para el cual forman docentes, su conformación. Sin embargo, a pesar de las diferencias y del casi nulo contacto entre sí, pareciera que comparten una filosofía común, algo que docentes, alumnos y directivos llaman "normalismo". Se trata de algo más que una etiqueta, una impronta que da cuenta del origen y/o de la pertenencia de un sujeto a una institución, y por tanto, un aspecto constitutivo de una trayectoria personal; no sólo define los rasgos y las características de las prácticas de los formadores de docentes; es una forma de verse a sí mismos y al trabajo que realizan, es una cosmovisión desde la cual se posicionan para entender la formación y tomar decisiones educativas.

Las relaciones sociales entre los profesionales que laboran en las escuelas normales son los espacios de la construcción social de dicha cosmovisión, la que a la vez, desde una perspectiva compleja, también determina la forma en que se dan dichas relaciones. Si estas últimas son posibles, es porque los sujetos comparten significados, imágenes, experiencias y remembranzas, incluso deseos y miedos, en fin, elementos simbólicos que hacen inteligibles sus discursos.

Para identificar algunos elementos simbólicos que conforman la cosmovisión normalista como construcción social, recurriré a las nociones de *ethos*, *logos* y *pathos*, tres elementos de la tradición aristotélica asociados originalmente a la retórica, pero que durante muchos siglos también han formado parte de la condición del ser docente.

Este documento tiene el propósito de describir de qué manera estos tres elementos, en tanto construcciones simbólicas, se entrelazan para dar forma a diversas redes socio-simbólicas que constituyen un techo de significaciones comunes a una comunidad que comparte una cultura, en este caso, la cultura magisterial de los formadores de formadores.

Como se expondrá en este capítulo, es posible identificar en los nodos de dichas redes algunos significados que comparten los maestros normalistas de lo que es formar para la docencia y cómo dichos significados subyacen, dan soporte y sentido a las prácticas de formación.

Las construcciones simbólicas sobre la formación de docentes: un problema de estudio

Los estados de conocimiento sobre los saberes y las prácticas de los formadores de formadores (Messina, 1997; Vaillant y Marcelo, 2001) coinciden en que se trata de un campo poco abordado por la investigación educativa. En efecto, no se sabe si las prácticas de los formadores de formadores son acordes con los planteamientos de los programas institucionales ni cuáles son los saberes en torno a la formación de profesionales que apuntalan dichas prácticas. A pesar de la invisibilidad del campo, es posible encontrar algunas investigaciones (Mercado, 2007; Lozano y Mercado, 2011) que refieren algunas prácticas ritualizadas que llevan al estudiante normalista a conformar una imagen de maestro como modelo o ejemplo a seguir, de sujeto acabado a la manera de sus propios formadores.

La pregunta: “¿Qué es formar docentes?”, ha generado diversos planteamientos, que Ferry (1990) logró sistematizar en cuatro modelos: el práctico-artesanal, el academicista, el técnico-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. Estos planteamientos se apoyan en diversas concepciones de lo que significa formar un docente; además, es posible identificar uno o varios de estos modelos en los programas que ofrecen las instituciones, sin embargo, esos renglones no dan cuenta del sustrato simbólico ni de las construcciones sociales de quienes las instauran.

Este estudio se centra en el análisis de los significados sobre las prácticas de formación inicial de los académicos de las normales del Distrito Federal. La idea que se desarrolla en esta investigación comparte algunas nociones con los estudios sobre concepciones

docentes (Thompson, 1992). Estas últimas son consideradas como estructuras subjetivas individuales que abarcan creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos en torno a la docencia, y mantienen una relación de sobredeterminación con las prácticas formativas de los sujetos; esto es, lo que hacen los maestros está relacionado estrechamente con lo que piensan, y a la vez sus concepciones influyen en la manera de hacer las cosas. Sin embargo, aunque este estudio recupera algunos rasgos de los planteamientos citados, considera que las construcciones simbólicas sobre la formación de docentes son constructos sociales que se van reconfigurando a partir de las construcciones individuales y de las situaciones coyunturales, y que sirven al sujeto como referente para la acción.

Ahora bien, algunas investigaciones (Davini, 1995; Loya, 2008; Ávalos, 2011) dan evidencia de que detrás de las prácticas de los formadores de formadores, hay fuertes tradiciones magisteriales, definidas como estructuras de pensamiento y acción, que se mantienen a lo largo del tiempo, que se incorporan a la conciencia de los sujetos, los llevan a orientar acciones y tomar determinadas decisiones, ya sea en el acercamiento a la práctica profesional o en los espacios de formación específica, y que sobreviven a los cambios curriculares, a las organizaciones y a las generaciones de docentes.

En consonancia con estos estudios, en esta investigación se busca identificar los conjuntos de redes simbólicas construidas colectivamente que apuntalan y dan sentido a las tradiciones magisteriales. Uno de los propósitos de este trabajo consiste entonces en develar algunos aspectos del sustrato simbólico en las prácticas de los formadores.

Una aproximación a dicho sustrato se da mediante la recuperación de las primeras imágenes sobre la condición del ser docente. La docencia durante mucho tiempo fue considerada como el arte de transmitir o de ayudar a descubrir conocimientos mediante el discurso del maestro, aspecto que tiene un fuerte componente de oralidad. Por tal motivo, la docencia estaba fuertemente ligada a la retórica. Al respecto, en su primer libro sobre la retórica, Aristóteles consideraba que se requería de un *ethos*, un *logos* y un *pathos* para que el discurso fuera efectivo. Con el tiempo, estos aspectos que otrora eran característica del arte de persuadir, al parecer fueron asimilados por la figura del docente, pasaron a constituir su propia condición de ser y a formar parte de su universo simbólico.

Cabría preguntarse, entonces, ¿cómo se han resignificado el *ethos*, el *logos* y el *pathos* como elementos simbólicos para el caso de los formadores de formadores?, ¿qué modelos de formación pueden identificarse con los diversos entramados resultantes del entrelazamiento de estos elementos? ¿De qué manera apuntalan estos modelos las prácticas de los formadores de formadores?

En este trabajo pretendo indagar sobre los entramados de tres elementos simbólicos que subyacen y dan sentido a las prácticas de los formadores de formadores —el *ethos*,

el *logos* y el *pathos*— y que permiten la conformación de las identidades de los futuros docentes. Parto del supuesto de que dichos entramados conforman varias redes socio-simbólicas que constituyen un techo de significaciones comunes a la cultura magisterial de los formadores de formadores, y cuya construcción está ligada a la historicidad de la profesión y a los proyectos políticos de la educación.

Los procesos formativos desde la teoría crítica de la cultura

Los sujetos que pertenecen a una misma cultura comparten un orden sociosimbólico que les permite tener una visión compartida del mundo, hacer inteligibles sus discursos, plantear normas para orientar sus acciones y tener referentes que conformen sus identidades. Ese orden está conformado a la vez por diversas redes simbólicas que se mueven en diversos planos de manera diferenciada. Una consecuencia es que el orden simbólico no es una entidad fija. En efecto, la diversidad de redes y su movilidad otorgan a ciertos elementos inestabilidad y poca duración, de ahí su historicidad; pero esto mismo no sucede con el resto, que permanece invariante. Por tal motivo, es posible encontrar mitos, sustratos que permanecen a lo largo del tiempo, pero también aquellos que sufren el embate de la coyuntura.

En el caso de las culturas magisteriales, el orden simbólico está conformado por diversas redes sociosimbólicas, que son entramados de significaciones entretrejidas por un *ethos*, un *logos* y un *pathos* de la profesión docente.

Para fines de este trabajo, el *ethos* es una disposición, una actitud de los formadores hacia la formación, determinada desde valores y pautas de conducta compartidos y aceptados socialmente. Al respecto, Yurén (2005) señala: “Llamamos *ethos* profesional al sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomoraes que surgen en el campo de la profesión que se ejerce” (cit. en Romero y Yurén, 2007: 23). Es lo que comúnmente se llama “ética profesional”.

Un *logos*, conformado por saberes docentes relacionados con la formación. Se define saberes docentes como una construcción social producto de la reflexión personal y colectiva de una práctica docente, que corre en paralelo y se ve atravesada en algunos momentos por saberes pertenecientes a otras tradiciones docentes. “En la apropiación de ese particular conocimiento, los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales... En ese sentido, los saberes son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos” (Mercado, 2002: 36). Los siguientes saberes de cada modelo que se expondrá más adelante son: relación teoría-práctica, importancia de la práctica en la formación, y del conocimiento específico.

El *pathos* se refiere a los aspectos emocionales y afectivos de la profesión. Alarcón (1995) es quien propone el *pathos* como institución con una motivación para el ejercicio de la docencia, motivación también constituida socialmente, y que es la que sostiene y anima a los docentes cuando tienen que enfrentar condiciones de trabajo adversas, bajos salarios, o desacreditación social de la profesión. En general, los docentes se refieren a la “satisfacción laboral docente” cuando “ven” los logros de sus alumnos en coincidencia con lo que habían anticipado, y sobre todo cuando los consideran como una consecuencia de un actuar docente, aspecto que fortalece su idea de lo que es el buen docente (Mercado, 2010).

La escuela como institución favorece una socialización en la que se instalan diversos aspectos generales de una cultura y se regulan algunos valores, formas de hacer y comunicar, interacciones y distribuciones de roles, entre otros, ya sea mediante normas —de ahí el nombre que se otorga a las instituciones formadoras de docentes: “normales”—, pero también mediante usos y costumbres de la comunidad. Sin embargo, la socialización no es suficiente para discernir el proceso formativo, en particular cómo los docentes en formación llegan a compartir el universo simbólico del formador de formadores. De ahí la necesidad de recurrir a algunos aspectos de la teoría crítica de la cultura que permitan resignificar al docente, tanto al que está en formación como al formador, no como sujetos individuales que comparten algo con otros, sino como sujetos sociales que se co-construyen.

Las prácticas de los formadores de formadores tienen como fondo y soporte varias redes sociosimbólicas que sirven al estudiante normalista como un referente en el orden de lo imaginario¹ (Castoriadis, 1986), en la medida en que responde a un querer “ser docente”. Pero al mismo tiempo, el futuro maestro logrará “ser docente” desde el momento en que sea reconocido como tal por los demás, en particular, que se sienta reconocido por el formador, aun cuando no haya sido contratado o investido como tal por alguna institución.

Así pues, se trata de un doble movimiento: el referente simbólico común permite al futuro docente un sujetamiento ideológico a un determinado grupo, esto es, “la identificación de un sujeto con determinado orden simbólico” (Hernández 1995: 47). Pero esta identificación demanda al sujeto conocimientos y prácticas docentes que sean reconocidas como válidas y valiosas por el mismo grupo de pertenencia. Como lo señala Zizek (1992: 51): “...sólo reflejándose en otro hombre —es decir, en la medida en que este otro hombre ofrece una imagen de su unidad— puede el yo alcanzar su identidad propia; identidad y enajenación son, así pues, estrictamente correlativas”.

¹ “...la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que la constituyen [...] es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginarias sociales...” (Castoriadis, 1986: 68).

Frente al estudiante normalista, el formador de formadores se presenta como una posibilidad —ser docente es posible—, como una fuente de saberes extraídos de la sistematización de la experiencia, como un guía que tiene la posibilidad de “mirar” lo que él mismo es incapaz de ver en el contexto, pero sobre todo el formador de formadores es central en la construcción de su imagen, porque puede reconocerse en él. En palabras de Hernández (1995: 47): “...se trata de un reconocimiento que aparece para el propio sujeto no como alienación, sino por el contrario, como el logro de ‘su identidad’, como el haber alcanzado ‘su propia’ personalidad, su ‘propia’ manera de ser...”.

También los formadores atraviesan por un movimiento identificatorio parecido cuando se trata de la construcción de su identidad como formadores. En efecto, las mismas redes sociosimbólicas le sirven como un referente en el orden de lo imaginario, y el binomio sujetamiento ideológico-construcción de la identidad como formador tiene lugar cuando sus prácticas formativas son aceptadas como válidas por sus mismos estudiantes, por sus colegas, y ... porque puede verse reflejado en el “formador ideal” de una red sociosimbólica y reconocerse en él.

Así pues, se parte del supuesto de que las prácticas de los formadores están ancladas en una o varias redes sociosimbólicas. Dichas redes no son estrictamente paralelas, llegan a entrecruzarse, a unirse en algunos de sus nodos; el propósito de esta investigación es develar dichas redes a partir de los significados que los mismos formadores de formadores atribuyen a sus propias prácticas, en particular aquellas que se reconocen como prescriptivas: lo que “debe hacer” un maestro.

La recuperación de los significados de los formadores de formadores sobre sus prácticas formativas

Para indagar se realizó un estudio de corte cualitativo que permitiera recuperar los significados profundos que los formadores de formadores de las escuelas normales públicas del Distrito Federal atribuyen a la formación y a sus prácticas formativas (Erickson, 1989). Para ello se recurrió al análisis de las producciones escritas de un grupo de docentes que participó en la Especialidad Formación Docente para la Educación Normal (SEP, 2005). En particular, se recuperaron sus reflexiones en torno a sus estrategias para la formación de docentes antes de iniciar el proceso formativo y las que construyeron durante el desarrollo del programa, y que fueron plasmadas en los documentos elaborados para la obtención del diploma de la Especialidad.

En un segundo momento se acudió a las distintas escuelas normales públicas del Distrito Federal para entrevistar a formadores de docentes considerados con prestigio académico. Sus mismos colegas consideraron con esas virtudes a algunos docentes que les

impartieron clase durante su formación, los que tuvieron una trayectoria notable en las escuelas de educación básica, por la calidad de su docencia y sobre todo de sus producciones. Y fue así como localizamos a los informantes.

La pregunta central que se les formuló a los maestros señalados con prestigio académico giró en torno a qué consideraban como una estrategia exitosa para la formación de los futuros docentes, y que la describieran, independiente del plan o programa de estudios que estuvieran trabajando. Sin embargo, en este trabajo no se documentan las estrategias en sí mismas, pues no es el propósito de este estudio, sino algunos fragmentos del discurso que dejan entrever los significados profundos sobre la formación.

Los modelos de formación desde las redes socio-simbólicas

Los resultados de esta investigación dan cuenta de cuatro modelos que subyacen en las prácticas de los formadores de formadores a partir de los discursos plasmados en los documentos para la obtención del diploma de la Especialización en Formación Docente en la Educación Normal, así como de las respuestas de los académicos considerados con prestigio. Estos modelos son: la homología directa, los sistemas hologénicos, el isomorfismo y la construcción de la autonomía. Cada modelo corresponde a una red en donde *ethos*, *logos* y *pathos* se entraman e imbrican, y cuyo nodo principal está anclado en una cierta imagen colectiva del formador y de sí mismo. Como ya se mencionó, esa imagen es importante, pues será fuente de identificación tanto para el docente en formación como para el mismo formador.

Primer modelo: homología directa

A partir de los siguientes hallazgos establezco la existencia de una homología directa que es la idea que tiene la comunidad de que el estilo docente del formador, la manera como él enseña, y las estrategias que sigue para resolver problemas de docencia, son susceptibles de ser copiadas o reproducidas por el estudiante normalista. El formador se presenta como un modelo acabado, fijo —no titubeante—, porque reúne los atributos que considera “debe” reunir todo formador.

En este modelo, el *ethos* es traducido como ética profesional, y es uno de los núcleos duros del ser del formador. En efecto, la comunidad escolar, y el formador que se ve a sí mismo como modelo, consideran que reúne los valores del “buen maestro”. Son poseedores de un comportamiento socialmente reconocido como valioso, porque se considera

que son “un ejemplo a seguir”: “Uno no enseña lo que sabe, también y sobre todo lo que es” (Carmona, 2008).

En algunos casos, los formadores llevan el ejemplo al límite: disuelven la frontera entre el espacio público de la escuela y el espacio de la vida privada —de sí mismos y de los demás—, para dar ejemplo de su integridad.

En este modelo, el *logos* se sostiene porque en el imaginario del colectivo el formador es en sí mismo un reservorio de saberes: por ser normalista, tiene los conocimientos que se necesitan para la enseñanza. En palabras de Lozano (2006: 63): “...es autoritario en exceso y concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña, lo importante es ese conocimiento y lo psicopedagógico es desdeñado”; pero desde las voces de los informantes, también el supuesto del conocimiento pedagógico brinda poder, frente a otras comunidades.

También los saberes prácticos tienen amplia cabida en el *logos*. La experiencia del formador es garante de saberes prácticos, pues se parte del supuesto de que ya vivió la misma situación de docencia: “cuando yo tuve ese problema, lo resolví de esta manera...”.

Algunos maestros que plantean experiencias de homología directa “enseñan” los contenidos disciplinarios con la metodología que se espera que los estudiantes apliquen durante sus prácticas y en el ejercicio de la profesión. El siguiente testimonio da cuenta de ello: “Los docentes se forman al observar las prácticas [de sus formadores], en la socialización... Para lograrlo promuevo situaciones problemáticas [en matemáticas] generadoras de aprendizajes y saberes previos que se rescatarán para intentar dar solución a los problemas” (Robles, 2008).

En esta referencia, el formador “enseña” matemáticas a los futuros docentes de primaria, y con ello espera ser un modelo a seguir, particularmente en los aspectos metodológicos para la enseñanza. Al respecto, Aguayo (2004: 37) había señalado que: “Las estrategias basadas en la homología se fundan también sobre un modelo de imitación pero más complejo, se caracterizan por el hecho de que los formadores enseñan de la misma forma que desean el estudiante lo haga”.

Finalmente, el *pathos* de esta red está anclado a un goce narcisista: la práctica formativa es satisfactoria en la medida en que el nuevo docente se parece a mí, como se advierte a continuación: “[Como asesora] Al reflexionar al respecto me siento muy satisfecha ya que si ella fue capaz de utilizar la misma estrategia es porque le fue significativa y creo que como docente es muy gratificante que al menos un poquito de mí quede en uno de mis alumnos” (Jiménez, 2010: 27).

En el párrafo citado, la satisfacción del formador de formadores tiene lugar cuando en su calidad de asesora del último año de la carrera asiste a observar las prácticas, y se percata de que sus alumnos “retoman” sus mismas estrategias, sus formas de trabajo, su forma de hacer la gestión de la clase.

Segundo modelo: sistemas hologénicos

En este estudio, denominaré con los términos de sistemas hologénicos un orden simbólico que sostiene una imagen de maestro, un ideal que los formadores de formadores instalan durante el proceso formativo. En muchos casos se trata de una imagen de lo que es ser “un buen maestro” instalada desde los discursos ideológicos de los proyectos educativos: el maestro apóstol, el maestro obrero, o el maestro profesional.

El *ethos* está asociado con los valores de ese “buen maestro”: responsable con su tarea, pulcro en su imagen, con una amplia cultura, empático, entre otros atributos. El compromiso social y el servicio público son algunas de sus virtudes.

En algunos casos, como se señaló en algunas entrevistas, ese ideal puede tomar la forma de algún “gran maestro”: “...el pensamiento del insigne educador mexicano D. Gregorio Torres Quintero...”; o está anclado en “la edad de oro” de la institución: “Arqueles Vela vivió la época gloriosa de la escuela...”.

En términos del *logos*, los saberes sobre la docencia están anclados en fuertes tradiciones magisteriales; por ejemplo, en la tradición asociada con el proyecto de construcción de la nación, después de la Revolución, la preocupación estaba centrada en la alfabetización y, por tanto, en las metodologías para la enseñanza de la lectoescritura, aspecto que sigue ocupando actualmente un interés central, sobre todo en formadores de docentes para la educación primaria.

Una tradición docente se va conformando de ciertos discursos y formas de comunicarlos, de maneras de concebir la educación y actuar en consecuencia, de normas y modos de validarlas y sancionarlas, al interior de un contexto institucional. Los docentes que viven dicha tradición la interiorizan mediante sus experiencias y sus construcciones, lo que a la vez transforma sus esquemas y estructuras mentales previas, y contribuye a formar un *habitus* profesional (Bourdieu, 1997).

En este juego intersubjetivo los estudiantes también recuperan ese *habitus*, esa estructura estructurante, y se apropian de dicho ideal de maestro de la misma manera que su formador tiene una idea de maestro que recuperó de su formador, el que a la vez tenía un ideal de maestro que recuperó de su formador y así hasta el infinito, de tal suerte que existen formas recursivas. El ideal se va instalando y se percibe en primera instancia personal. Si bien es cierto que dicho ideal sufre cambios en el tiempo y en el espacio, la estructura básica permanece fija.

En este modelo, el *pathos* surge cuando el formador identifica que el alumno responde a la imagen que se tiene de lo que es un buen maestro: “Está bien parado y tiene buen control de grupo”, “tono de voz adecuado y tiene buena imagen”, entre otros.

“Los profesores marcamos la vida de un estudiante. En la educación se debe ser firme sin llegar a ser duro; sensible sin llegar a ser sumiso; ser empático, sin apropiarte de problemas que no son tuyos...” (Miranda, 2009).

En algunas ocasiones, si un estudiante no responde a la imagen instalada, puede ser motivo de exclusión por parte de los formadores, como lo expresa el siguiente profesor entrevistado: "No podemos aceptar (en el programa de formación) a un estudiante así, ¡mira cómo habla!".

La imagen ideal permite a los formadores el ejercicio de un "supuesto poder", para indicar a los estudiantes cómo tienen que proceder. "En la práctica, quienes se afilian a esta postura, se siguen concibiendo como responsables de corregir los errores de las alumnas y de subsanar sus carencias" (Calzada, 2006). El ejercicio de este supuesto poder también forma parte del *pathos*.

Tercer modelo: isomorfismo

De acuerdo con Davini (cit. en Bar, 1999), el isomorfismo tiene lugar cuando los maestros normalistas inducen a los estudiantes a reproducir los ritos y las formas de trabajo que se espera sean instaurados en escuelas de educación básica, de tal suerte que dichas prácticas sean isomorfas en ambas instituciones.

"Es importante que en la normal se hagan los honores a la bandera, y que se responsabilice a los estudiantes de ello, porque cuando vayan a las escuelas ellos estarán a cargo y no sabrán qué hacer" (entrevista).

Desde esta mirada las prácticas son fijas e inamovibles, como el pase de lista, el control del grupo, el manejo del tiempo, el uso de materiales. La mayoría son rituales asociados a la escuela, pues no se crean los ambientes que permiten a los estudiantes experiencias alternativas de prácticas.

"Control es la palabra clave en la formación inicial: control de los estudiantes de los grupos de práctica, control de las actividades y los tiempos desde los formatos de la planeación, control de los aprendizajes a partir de la evaluación..." (entrevista).

Algunos investigadores (Quiroz, 1999; Canedo, 1998) han encontrado que existen formas de trabajo en las escuelas de educación básica más o menos estables y son dichas formas de trabajo las que se espera que los estudiantes normalistas utilicen en el momento de sus prácticas.

Los formadores, tanto los de la escuela normal como los de la escuela de educación básica, muestran satisfacción cuando los futuros docentes han asumido los ritos de la escuela, como se señala en el siguiente párrafo consultado.

Como producto de la experiencia descrita puedo comentar que mi alumna practicante retomó mi estrategia para integrarla a su grupo en las prácticas, ya que siendo un grupo de telesecundaria en donde hay mucha diversidad y alguno que otro alumno con necesidades especiales, la alumna tuvo la necesidad de implementar esta actividad para fomentar la aceptación, el respeto y la tolerancia en el grupo (Jiménez, 2010: 27).

Cuarto modelo: la construcción de la autonomía

Para nuestros informantes, la formación radica en la independencia de pensamiento y acción de los estudiantes que se están formando, en la asunción de la responsabilidad de sí y de los otros (*ethos* pedagógico), en la elección de una intencionalidad en el momento de la incipiente práctica profesional.

Algunos asocian esta postura en la construcción de la competencia "identidad profesional y ética". En este modelo, los formadores recurren a principios de intersubjetividad de la docencia reflexiva. Al respecto, Acosta (2008: 34) señala que: "...la identidad profesional se construye gracias a la presencia del otro y el Otro que devela aquello que se espera de ellas [las estudiantes]". La postura reflexiva es una estrategia de lectura de la realidad y de acercamiento a sí mismo, a través de los otros y con los otros.

Los saberes de los formadores se concretan en el acompañamiento reflexivo: el diálogo en torno a sus vivencias en la escuela normal y en los salones de prácticas, los procesos motivacionales en la interacción, y la socialización de las experiencias, como lo anuncia una de las maestras entrevistadas: "Los estudiantes me preguntan: '¿cómo me vio, maestra?', y yo siempre respondo: '¿cómo se sintió usted?'. Llamaré *proceso de devolución* cuando el formador devuelve la pregunta sobre la pertinencia de la actuación docente para que en un ejercicio de autoevaluación el estudiante tenga la posibilidad de la reconstrucción de la interacción, y recupere elementos del contexto que en principio son invisibles para él.

Finalmente, el acompañamiento reflexivo tiene lugar en los procesos anticipatorios durante la planificación, en la medida en que puede prever lo que sucede en términos de la producción de los estudiantes y su propio actuar docente, en la construcción de la mirada, y en la conformación del saber profesional.

El *pathos* en este modelo tiene que ver con el reconocimiento de los elementos que no son cognitivos en los procesos educativos: la emoción, el reconocimiento de la otredad y el trabajo con la diversidad. "Mientras mayores sean las experiencias emocionales de diversas situaciones, que incrementan el acervo emocional, mayores apegos, alternativas para la toma de decisiones, jerarquía de prioridades y convicciones, así como el reconocimiento de uno mismo y la posibilidad de cambio" (Zárate, 2011: 15).

El *pathos* en este modelo está asociado con el reconocimiento del desapego de sus estudiantes, manifestado en un discurso en el que los estudiantes argumentan sus decisiones

en otros: autores, compañeros, y el mismo formador, no para darle gusto, sino en reconocimiento de la interlocución entre iguales.

Conclusiones

En los discursos sobre las prácticas formativas existen evidencias que resguardan un conjunto de redes simbólicas construidas colectivamente, producto también de fuertes tradiciones, que los llevan a tomar determinadas decisiones, ya sea en los espacios curriculares de acercamiento a la práctica profesional, incluso en los espacios de formación específica.

En cada modelo, el *ethos*, el *logos* y el *pathos* son resignificados como elementos simbólicos para el caso de los formadores de formadores. Los modelos de formación pueden identificarse con los diversos entramados resultantes del entrelazamiento de estos elementos.

Las redes sociosimbólicas soportan imágenes del ser docente que sirven como una guía prescriptiva de su actuar, lo que permite al estudiante normalista conformar una identidad. Como respuesta a las interrogantes planteadas que dieron origen a este estudio, fue posible delimitar los cuatro modelos expuestos, los cuales apuntalan las prácticas de los formadores de formadores en la medida en que se ofrecen como imágenes y como símbolos, lo que favorece la formación, pues la identidad docente puede construirse como un binomio signico-simbólico. De esta manera, en la homología el formador se presenta como una figura sempiterna e inalterable, en los sistemas hologénicos como un modelo a seguir, en el isomorfismo como un representante del nivel hacia el cual se está formando, y en la construcción de la autonomía como un acompañante.

Sin duda, de nueva cuenta las redes simbólicas están cambiando en función de los nuevos escenarios de la formación de docentes. Para responder a esas exigencias, las políticas para la educación superior han llevado a reconfigurar las tareas del formador, de tal suerte que se han diversificado. Por tal motivo, han surgido nuevas construcciones simbólicas que también sirven a los estudiantes normalistas como redes socio-simbólicas para lograr una identidad que sin duda está cambiando. Muchos docentes han buscado una reflexión sobre su trabajo, en comunidades de aprendizaje más o menos institucionalizadas, y que les han permitido situaciones de interlocución con otros y, por ende, la construcción de miradas alternativas.

Fuentes de consulta

Acosta, Andrea (2008), “¿Es posible despojarse de los viejos ropajes y vestirse de novedad? El registro de observación de clase como insumo para los procesos reflexivos en la construcción de la identidad profesional”, documento para obtener el diploma de

la Especialización Formación Docente en la Educación Normal (EFDEN), México, ENSM.

Aguayo, Luis Manuel (2004), “El ‘saber didáctico’ en las escuelas normales. Un análisis de las praxeologías de formación”, *Educación Matemática*, vol. 16, núm. 3, México, Santillana.

Ávalos, A. (2011), “La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores”, *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*, San José, Universidad de Costa Rica.

Bar, Graciela (1999), “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”, *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, Perú, septiembre, disponible en: <www.oei.es/del/gb.htm>, consultado el 26 de junio de 2010.

Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.

Calzada, Blanca (2006), “Cultura institucional y grupos cooperativos: una estrategia para el curso de Entorno Familiar y Social II”, documento para diploma de la EFDEN, México, ENSM.

Canedo, Catalina Gloria (1998), “Los saberes docentes de los profesores de educación secundaria”, tesis de grado, México, DIE-Cinvestav.

Carmona, A. (2008), *La docencia reflexiva sobre el trabajo colaborativo propiciado en el aula*, documento para diploma de la EFDEN, México, ENSM.

Castoriadis, Cornelius (1986), *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.

Davini, C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Erickson, F. (1989), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Witrock, *La investigación de la enseñanza*, vol. 1, Barcelona, Paidós.

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.

Hernández, G. (1995), “Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?”, tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.

Jiménez, M. (2010), *Actividades lúdicas para inducir hacia el trabajo colaborativo en el aula*, documento para el diploma de la EFDEN, México, ENSM.

Loya, H. (2008), “Modelos pedagógicos en la formación de profesores”, *Synthesis 42*, México, UACH.

Lozano, I. (2006), *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos: la práctica y la formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.

- Lozano, I. y E. Mercado (coords.) (2011), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria*, México, Díaz de Santos.
- Martínez Rizo, F. (1993), *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mercado, E. (2007), *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdés.
- Mercado, R. (2010), *El trabajo docente en el medio rural*, México, SEP, Biblioteca Normalista.
- (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.
- Messina, G. (1997), *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*, Santiago de Chile, UNESCO.
- Miranda, Y. (2009), "Vinculación reflexión-observación-práctica docente a partir de la homología directa", documento para el diploma de la EFDEN, México, ENSM.
- Porlán, R., R. Martín del Pozo, J. Martín y A. Rivero (2001), *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*, Sevilla, Díada.
- Quiroz, Rafael (1999), "Las prácticas de enseñanza como condición de posibilidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria", *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Comie-Universidad de Aguascalientes.
- Robles, Daniel (2008), "Estrategias metacognitivas en situación de medición para la formación de futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros", documento para diploma de la EFDEN, México, ENSM.
- Romero, Citlali y María Teresa Yurén (2007), "Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación", *Reencuentro*, núm. 49, agosto, 2007, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, pp. 22-29.
- SEP (2005), *Diseño curricular. Especialización Formación Docente en la Educación Normal*, México, SEP.
- Thompson, A. G. (1992), "Teacher's Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research", en D. A. Grouws (ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*, Nueva York, McMillan.
- Vaillant, D. y C. Marcelo (2001), *Las tareas del formador*, Málaga, Aljibe.
- Zárate, María Julia (2011), "La sensibilización como estrategia para la construcción de la identidad docente en Educación Especial en el área de Visual", documento para obtener el diploma de la Especialización Formación Docente en la Educación Normal (EFDEN), México, ENSM.
- Zizek, S. (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad

Eduardo Mercado Cruz

Introducción

En lo que va de este nuevo milenio, el sistema educativo en su conjunto ha sido consistentemente señalado por la precaria calidad que alcanza. Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales se convierten de esta forma en el termómetro que determina la agudeza o no de la crítica hacia la escuela, los maestros y los estudiantes. Ante este panorama complejo, contradictorio y diverso, analistas, administradores, líderes sindicales, políticos, padres de familia e incluso algunos docentes coinciden en que es necesario emprender reformas de fondo que permitan que la escuela vuelva a recuperar el lugar simbólico y estratégico que antaño tenía y que la calidad que ésta ofrezca mejore de manera sustantiva.

Las demandas sociales, científicas, tecnológicas y económicas han propiciado que el sistema educativo esté inmerso en una serie de reformas que tratan, en la medida de lo posible, de resarcir la deuda que tiene la escuela con la sociedad. En educación básica, los cambios propuestos para preescolar en 2004, los de secundaria en 2006, los de primaria y bachillerato en 2009, los que se han iniciado para la educación normal en 2011-2012 y la propuesta de articulación de la educación básica 2011, son clara evidencia de que la escuela "formalmente" tiene que cambiar. Sin embargo, hemos de plantear algunos cuestionamientos que nos parecen fundamentales para comprender y explicar lo que implica reformar al sistema educativo, así como las implicaciones que esto tiene para la formación y práctica de los futuros docentes.

A partir de un ejercicio de reflexión y análisis colectivo que se enmarca en los trabajos de un seminario de discusión permanente sobre las construcciones simbólicas para la formación y práctica docente en educación secundaria, nos hemos propuesto generar líneas de explicación y de comprensión en diversos temas. Éste, en particular, focaliza las tensiones que se generan en la formación y la práctica docente entre la escuela normal y la escuela secundaria. Nos situamos en un punto que permite articular lo que sucede con la formación inicial de los futuros docentes para la educación secundaria, las prácticas de acompañamiento que realizan los formadores de docentes con las exigencias de la escuela secundaria. Podemos señalar que los cambios derivados de las reformas curriculares propician, como regularmente sucede, desconcierto, incertidumbre, reticencia y resistencia por parte de los profesores. De ahí que preguntemos:

¿Las reformas en sí mismas se pueden convertir en “la tabla de salvación” para que los problemas de calidad se aminoren o tomen otro rumbo?, ¿de qué manera y cómo la reforma a la educación puede propiciar un cambio en la formación inicial de los futuros maestros de secundaria?, ¿es suficiente con la implementación de nuevos modelos o enfoques educativos para que la enseñanza y el aprendizaje se dé de otra forma?, ¿cuáles son las tensiones que se producen entre la formación y la práctica de los profesores para la educación secundaria?

De acuerdo con estas preguntas, reconocemos que entre la formación inicial y la práctica profesional existe una distancia temporal y contextual; la frontera que las une y las separa al mismo tiempo es endeble, ambigua, pero a la vez potenciable. Por tanto, consideramos que lo que sucede en educación secundaria tiene un impacto en la formación de docentes y viceversa. A pesar de que una buena parte de los docentes y estudiantes de ambos lados conciba que sean realidades distintas y, en ocasiones, contrapuestas, sostenemos que existe un problema de interpretación y, por ende, de percepción que ha conducido a mirarlas siempre en tensión.

Entendemos que la tensión se da entre dos o más fuerzas que, siendo opuestas, a la vez son necesarias. De este modo, lo que entra en conflicto con los “nuevos” enfoques y modelos educativos que se proponen en las reformas curriculares en nuestro país y sus posibilidades de concreción en el aula de clase, es el conjunto de saberes, creencias, experiencias, modos de hacer y de pensar que poseen los profesores, por un lado; mientras que por otro, es el proceso mismo de formación inicial de los docentes y la manera en que ésta es concebida tanto por los formadores como por los profesores titulares de las escuelas secundarias.

Con base en una investigación de corte cualitativo que se desarrolló en 2009-2011 con profesores y estudiantes de escuela normal, realizamos un acercamiento que focaliza las tensiones entre la propuesta de formación y las exigencias de la docencia en el contexto de la reforma a la educación secundaria. Esto nos ha llevado a utilizar algunos

de los postulados de la etnografía simbólica, de manera específica la *descripción densa* de Geertz (2001), además de las aportaciones de Bertely (2001) que han servido para documentar los procesos de trabajo en el aula, de la misma forma, permitieron develar la cultura que se configura y reconstruye constantemente en la institución formadora de docentes, así como la manera en que ésta va conformando lo que Tyack y Cuban (2001) definen como *gramática escolar* o, para usar las palabras de McLaren (1995), la *episteme dominante*.

Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los formadores de docentes y estudiantes que permitieron establecer líneas de explicación/comprensión acerca de los aspectos que consideran relevantes en la formación y la práctica de los futuros profesores de secundaria.

Reforma y cambio en la formación inicial de los profesores para secundaria

En México, como en otros países, la formación inicial ha sido constantemente cuestionada. Diversos autores (Aguerrondo, 2003; Arnaut, 2004; Czarny, 2003; Vaillant, 2004; Vaillant y Marcelo, 2001) coinciden en que los sistemas de formación de los futuros maestros han dejado de responder a las exigencias sociales y educativas; de este modo, se ha planteado la necesidad de transformar a las instituciones que históricamente se han encargado de la formación de profesores: las escuelas normales.

La idea de transformar y cambiar a las escuelas normales conduce, en términos de política educativa, a implementar reformas con el propósito fundamental de mejorar los procesos de formación y adecuarlos a las exigencias del sistema. Si damos por sentado lo anterior, podemos afirmar que toda reforma implica un cambio, aunque éste no necesariamente suponga una mejora. Aquí aparece un primer nivel de tensión entre aquello que se quiere reformar con las condiciones que habrán de hacerlo posible.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2006), el término reforma contiene una triple sugerencia y se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a) la de ser una intervención no espontánea; regida por alguien, por una meta y con alguna estrategia, b) la de que con la reforma se transforma realmente la realidad y c) la de que mejora aquello sobre lo cual incide la reforma (...) [De este modo], las reformas se caracterizan por los siguientes aspectos o rasgos: a) tienen un destino concreto, o deberían tenerlo... b) cuando se refieren a la enseñanza tienen que abordar los cambios que sean necesarios para transformar realmente los entornos en donde se desarrollan los aprendizajes, con la posibilidad de poder actuar sobre algunos elementos que los constituyen: cambiar contenidos, métodos, etc., c) tienen que contar con los medios disponibles, más o menos suficientes y adecuados: recursos

didácticos, remoción de determinadas normas, preparación del profesorado, etc. *d)* el grado de responsabilidades, cometidos y papeles de los agentes implicados: estudiantes, profesores, etc. (Gimeno, 2006: 32).

Queda claro que la reforma se convierte en una estrategia político estructural cuya finalidad es la de “modificar” o “reorientar” una parte de la realidad, en particular la del sistema educativo; siguiendo a este autor, ésta requiere de “visión de futuro y un impulso, ‘un querer hacerlas’, un acto de voluntad política, un empuje de las instituciones y un compromiso de las personas o grupos implicados” (Gimeno, 2006: 33). La reforma, por tanto, presume la puesta en marcha de un proyecto cuyo fin es el de bosquejar una realidad deseable, así se convierte en una aspiración planeada que requiere, en la medida de lo posible, de la participación de diferentes actores. El problema central con este planteamiento es que los docentes perciben a las reformas, la mayoría de las veces, de manera contraria; ellos señalan que: “las reformas no plantean nada nuevo en realidad y que no se percibe hacia a dónde quiere ir en la educación”, que “Las reformas siempre son lo mismo, sólo les cambian el nombre, pero mantienen la misma esencia”.

Si desde la perspectiva de los profesores la reforma no deja clara la visión de futuro y la condición de posibilidad, entonces tendríamos que preguntarnos qué tan pertinente resulta para un profesor una reforma, qué es lo que podría o no justificar un cambio en el sistema educativo. Uno de los aspectos que vale la pena destacar a partir de estas ideas es que entre lo que se diseña y se implementa, existen un sinnúmero de situaciones y condiciones que colocan —particularmente a los profesores— en un estado de incertidumbre, de ahí que frecuentemente se pregunten y además afirmen: “la reforma suena bien, parece que es clara, en el ideal no habría problema, pero ¿cómo hacerla si en nuestras escuelas carecemos de lo básico para desarrollarlas?”.

Podríamos preguntarnos qué es lo básico, para lo profesores lo básico se refiere a: “tener materiales (bibliográficos, tecnológicos, infraestructurales, etc.), una buena capacitación, apoyos técnicos, apoyos institucionales y administrativos, disposición por parte de algunos compañeros (docentes y directivos), espacios para discutir y tomar acuerdos, tiempo suficiente para leer y entender los programas, entre otras cosas”. Seguramente esta preocupación no sólo está presente en los profesores de educación normal, en tanto se constituye en un discurso recurrente de los profesores ante las reformas independientemente del nivel educativo para el cual estén destinados los cambios, lo cual da pauta para sostener que la reforma y los cambios que se proponen difícilmente se podrían concretar en el corto tiempo.

En el caso de la formación inicial de profesores para educación secundaria, por ejemplo, los cambios propuestos en sus planes y programas de estudios desde hace más de 10 años todavía no se han concretado, el balance realizado por Rodríguez G. (2008) nos

permite entender que cambiar el currículum, las normas de operación y regulación de un subsistema involucra otro tipo de aspectos que requieren reflexionarse con mayor detenimiento si es que tenemos la intención de comprender por qué su realización es un proceso de larga duración. A partir del ejercicio de análisis que realiza del plan 1999, ubica tres grandes núcleos que le permiten exponer sus argumentos en relación con el cambio en las escuelas normales para la formación de profesores de secundaria: *a)* la comprensión del plan 1999 como propuesta curricular, *b)* la aplicación del plan de estudios, y *c)* la transformación y fortalecimiento académico de la escuela normal.

El primero de ellos conduce a pensar los fines y alcances de la propuesta curricular, es decir, el hacia dónde, por qué, qué y para qué. Lo que el autor denomina “preguntas básicas” permite analizar y reflexionar lo que las instituciones y los profesores hemos hecho con esta reforma, Rodríguez sostiene que los profesores, más que preocuparse sobre:

...qué piden los programas que se enseñe; cómo piden que se enseñe; de qué manera se pide que participen los normalistas en su aprendizaje; qué deben hacer, pensar, conocer; qué función cumplen los temas que se estudian en la normal con lo que se observa y analiza en la escuela secundaria; cómo deben valorarse los avances de la formación; cómo se relaciona cada asignatura con las otras del semestre y las del campo de formación o área de actividades, y especialmente: cuál es el sentido formativo de la asignatura considerando las características, propósitos y retos de la educación secundaria y cómo contribuye dicha asignatura al logro de los rasgos del perfil de egreso del futuro maestro de secundaria (Rodríguez, 2008: 4).

Terminan preocupados por cuestiones prescriptivas y normativas, incluso algunas instrumentales como la distribución de los tiempos y los materiales. En este aspecto, coincido con Rodríguez cuando señala que para los docentes:

...fue y sigue siendo difícil cambiar la mirada de las preocupaciones ya conocidas para hacerse estas “nuevas” preguntas profesionales. Al parecer sus referentes básicos de pensamiento, algunos de ellos distanciados de la educación básica y las posibilidades de aprendizaje de los adolescentes incluso desde varios años antes que se implementara el Plan 99, no les ayudan mucho a realizar la transición y ni los puentes pedagógicos que se tendieron desde la DGN/DGESPE ni los esfuerzos locales les son significativos para que decidan incursionar en una renovada cultura académica (Rodríguez, 2008: 5).

Resulta importante considerar este planteamiento, pues en el contexto de la reforma del 99 se dio por hecho, como casi siempre sucede, que el formador de docentes tiene las posibilidades académicas para hacer una “interpretación correcta” del plan y programas de estudios, así como de sus enfoques. De ahí podemos reflexionar críticamente algunas de las afirmaciones de los estudiantes cuando se refieren a sus profesores de la escuela normal:

“...tenemos maestros que no siguen el plan, incluso ni el programa, trabajan según consideran, unos se van más a las cuestiones de la asignatura o la especialidad, nos enseñan cómo les enseñaron en la universidad, los politécnicos o en las escuelas normales, no sabemos si están actualizados y si conocen lo nuevo que se está pidiendo en educación secundaria, por ejemplo...”.

La percepción de los estudiantes en relación con el trabajo que realizan los formadores evidencia un aspecto que dentro de la estrategia de profesionalización, capacitación o inducción se hace presente al momento de implementar las reformas, en tanto se trata de modificación de los enfoques de enseñanza y aprendizaje, de las orientaciones de los programas y planes de estudio, resulta complejo hacer que los profesores se “apropien de la propuesta” o “realicen los ajustes correspondientes” para acercar lo mejor posible a los estudiantes a lo que los planes de estudios sugieren. Tal como lo ha comentado Rodríguez:

...la dificultad detectada es que, aunque el Plan 1999 en su conjunto se propone formar competencias docentes organizadas en cinco campos que definen el perfil de egreso, esta noción, que se supone debe actuar como hilo conductor de la formación, no es de uso común en las normales pues en la mayoría de ellas apenas se ha discutido la necesidad de adoptar un enfoque de trabajo de tal naturaleza, lo que impide reorientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la revisión de los temas del programa en función de la adquisición de conocimientos a lo que los estudiantes pueden hacer con ellos (movilizar el saber en contextos de acción complejos) (Rodríguez, 2008: 6).

El primer nivel que se observa es el enfoque que subyace al plan 99, si los cinco campos del perfil de egreso habrán de desarrollar competencias, éstas a la vez implicarían una modificación de fondo en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, del mismo modo trastoca de fondo la manera en que se utiliza la teoría, su relación con la práctica, las formas de evaluar y, particularmente, la manera de implicar al estudiante en su propia formación. Con los hallazgos de Rodríguez, podemos reafirmar que una de las tensiones que se da entre el diseño y su implementación es el proceso de interpretación y comprensión que hacemos los docentes de los planes y programas y sus enfoques. A ello habrá que agregar el siguiente elemento que también expone Rodríguez:

En cuanto al trabajo con el campo de formación específica, se detectan escuelas que imparten especialidades para las cuales sus profesores no están preparados y que aunque muchos de estos docentes hacen un esfuerzo por preparar clases pertinentes, la realidad es que las actividades que proponen a los estudiantes aportan poco a su formación profesional en un área de enseñanza, pues con frecuencia son propias de una didáctica general o mezcla de enfoques y disciplinas

distintas. En contraste, varios profesores que sí son de la especialidad hacen que los normalistas aprendan los contenidos como ellos lo hicieron en la universidad o en la normal superior, o sea, hacen que dominen temas complejos pero no su enseñanza a los adolescentes para que a su vez éstos desarrollen competencias para la vida, y dejan la tarea de “bajar” los conocimientos al nivel de secundaria a los profesores de acercamiento a la práctica escolar (Rodríguez, 2008: 8).

Con base en lo anterior, podemos señalar que el cambio, como lo ha señalado Mercado (2011), no se da por simple obligación o deseo, en tanto proceso, el cambio concierne al sujeto y a las condiciones de posibilidad que tiene de hacer suyo un nuevo discurso y una práctica que sea consecuente con él.

Entendemos además que para hacer esto posible es necesario considerar la manera en que las instituciones, ya sea que se trate de la escuela normal o las de educación secundaria, conforman su cultura al igual que su gramática escolar, es decir, que *hace a la escuela ser lo que es en un determinado momento*, por esa razón, Tyack y Cuban (2001: 169) señalan que la gramática de la escolaridad “es un producto de la historia y no una creación primordial”, es estable y da continuidad porque contribuye a que los docentes puedan:

...cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas que las juntas escolares, los directores y los padres esperaban que cumplieran: controlar la conducta de los estudiantes, instruir a alumnos heterogéneos y separar a la gente para sus futuros papeles en la escuela y después en la vida (...) —de este modo—, se va fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi ya no se notan. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas (Tyack y Cuban, 2001: 170).

De este modo es posible considerar que la reforma, su diseño, implementación y realización conducen siempre a evidenciar problemas y en ocasiones debates predecibles cuando se confrontan con la cultura escolar o con lo que comúnmente conocemos como la “realidad en la práctica”. Estos debates, por ejemplo, se relacionan con la pertinencia de la reforma y las evaluaciones que permiten sostener qué de lo que se está haciendo ya no es conveniente o no está respondiendo a las demandas institucionales y sociales que conducen a proponer cambios; los que indican que entre la visión que tienen los especialistas de “escritorio” en relación con qué cambiar y las que tienen quienes los operan en las aulas, hay una notable diferencia; asimismo, las discusiones se extienden a los modelos y enfoques, particularmente cuando se señala, como en el caso de nuestro país, que lo que se hace es importar y aplicar propuestas que se diseñan para otros contextos sin considerar las condiciones “reales” del propio sistema educativo; se discute además en cuanto a los contenidos de las asignaturas, los materiales de apoyo, los recursos tecnológicos, entre otros.

Estas ideas toman fuerza en los discursos de los profesores y adquieren una mayor complejidad cuando agregan las propias condiciones del trabajo docente en la escuela, lo cual significa anteponer su formación, trayectoria, forma de contratación, asignación de horarios, asignaturas, comisiones, entre otras. Indudablemente, reformar y cambiar al sistema educativo y, en consecuencia, las prácticas de los profesores para lograr mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes es complicado, en particular porque, como señalábamos con anterioridad, no depende de la voluntad o disposición individual; si el cambio es estructural, entonces requiere pensar en tres planos distintos: institucional, profesional-personal y pedagógico-didáctico.

Hacer esta diferenciación da la posibilidad de reconocer que las tensiones se dan en niveles distintos, por tanto, adquieren sentidos diferentes dependiendo de su nivel de concreción. Por ejemplo, en el plano institucional, las normas, los acuerdos, los programas, estrategias y lineamientos que se despliegan para acercar a los profesores a los planes, los programas, los enfoques, para evaluar, para desarrollar los procesos de acercamiento a la práctica en las escuelas secundarias, se convierten en “la norma”, es decir, la pauta que respalda institucionalmente las acciones y decisiones de los formadores, de ahí que cada profesor, dependiendo de la función y el rol que desempeñe en la escuela tendrá la posibilidad de tomarlos como referencia para conducir “su trabajo en la escuela” y “sus niveles de responsabilidad”, como sostienen algunos docentes.

De esta manera, en el plano profesional-personal y pedagógico-didáctico cuando los formadores se refieren a los planes de estudios, encuentran diferencias sustantivas en cuanto a sus responsabilidades dependiendo de la parte del currículo que les “toque trabajar”, por esa razón no es lo mismo ser un profesor que se encarga de trabajar contenidos de la disciplina, que está contratado por horas clase o de medio tiempo, que hacerlo de tiempo completo y encargarse de los cursos del eje de acercamiento a la práctica escolar.

La manera de entender y comprender los programas es sustancialmente distinta, en algunos casos, los profesores que dan asignaturas específicas en la escuela normal, pero a la vez trabajan en educación secundaria y/o preparatoria, vinculan los contenidos que revisan en la escuela normal con las exigencias de la docencia en la escuela secundaria, estos profesores, a decir de los alumnos, “combinan la formación teórica y la práctica”, lo hacen “porque están ahí, en la realidad, no la suponen ni la inventan, la viven, por eso sus consejos y recomendaciones son importantes”, de esta manera, lo que se aprecia es un tipo de saber que es valorado por los estudiantes en tanto articula un contenido disciplinar con un proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo para el cual se está formando a los futuros profesores.

El tipo de docencia que despliegan estos profesores y los saberes que condensan permite, a decir de los profesores, “dar mayores herramientas para que —los futuros profesores— se den cuenta de lo complicado que es trabajar en la escuela secundaria”, en

este aspecto, vale la pena volver al trabajo de Zoila Rafael, incluido en este libro, quien expone con mayor profundidad esta temática y documenta la importancia de los tipos de saber en el proceso de formación inicial de los profesores para educación secundaria.

Cabe señalar, por otro lado, que las pretensiones de reformar y cambiar a un subsistema, una práctica, a un sujeto y su trayectoria no es una tarea sencilla, pues ello implica reconocer que lo que se pone en juego inicialmente es la formación de un tipo de sujeto: un docente para una sociedad concreta (Mercado, 2011). La mayoría de las veces perdemos de vista esta finalidad y lo que potencialmente podemos hacer con ella, por lo que nos enfocamos a los aspectos normativos, organizacionales e infraestructurales, de ahí que vuelvo a los planteamientos de Rodríguez: ¿cómo y desde dónde poder repensar lo que proponen estas reformas?, ¿qué es lo que se está poniendo en juego con ella?, ¿cuáles son los aspectos que se pretenden modificar?, ¿hacia dónde van con los modelos y enfoques que proponen? Queda claro, inicialmente, que la posición que asumamos habrá de determinar el nivel de tensión entre lo que propone la reforma y lo que acontece en las instituciones con los profesores, no podemos plantear una posición pasiva, pero tampoco una que, sugiriendo ser “crítica”, se quede en terreno de la negación y la resistencia vacía.

De la escuela normal a la escuela de práctica: tensiones en una relación incómoda

En la escuela normal y las escuelas secundarias se han construido culturas escolares distintas, con su propia gramática y episteme. Los fines y las funciones que cumplen han servido para dar sentido a las acciones que se realizan. Muchos formadores, estudiantes y profesores de educación secundaria reconocen que cada una tiene un conjunto de discursos y prácticas que no necesariamente son conciliables. Cada uno de ellos suele referirlas como “realidades distintas”, el discurso más común que se utiliza para diferenciarlas es que una se enfoca a la “formación teórica” y la otra a la “práctica o adquisición de la experiencia”.

Los planes y programas de estudios aún vigentes para la formación de licenciados en Educación Secundaria establecen que la relación y/o vinculación de las escuelas normales con las escuelas secundarias habrá de darse conforme se desarrolle la línea de acercamiento a la práctica escolar; así, desde el primer semestre, los estudiantes no sólo se familiarizan con los contextos en donde están insertas las escuelas, sino además comienzan a penetrar en ella para comprender su estructura, funcionamiento, organización, presencia social, el valor social que tiene y los actores que asisten a ésta; en la medida en que avanzan en las asignaturas: Observación del Proceso Escolar; Observación y Práctica

Docente I, II, III y IV, además, Trabajo Docente I y II, los estudiantes van enriqueciendo su conocimiento acerca del adolescente, la evaluación, las propuestas didácticas asociadas a la especialidad, la reflexión de la docencia, entre otras cosas más.

En términos generales, la propuesta de acercamiento es consistente en tanto busca que los estudiantes adquieran experiencias específicas que permitan desarrollar potencialmente los rasgos del perfil de egreso. Sin embargo, como lo hemos señalado anteriormente, la tensión aparece al momento de materializarla en las escuelas, es ahí donde la trayectoria e historia de los formadores, la cultura de la escuela normal, así como las expectativas que se tienen en relación con la escuela secundaria entran en juego.

Es frecuente escuchar por parte de los profesores de las escuelas normales comentarios como los siguientes cuando se refieren a la escuela secundaria:

“...es un espacio importante para los estudiantes, pero no siempre nuestros estudiantes son bien recibidos, parece que no se alcanza a entender la importancia de esta experiencia”, “La práctica es importante, al igual que las experiencias que adquieren nuestros estudiantes, por eso es muy valioso contar con profesores que los quieran en sus aulas, que les permitan trabajar y poner en práctica lo que llevan”, “actualmente es un problema ubicar a nuestros estudiantes, en muchas escuelas ya no los quieren recibir, por eso recurrimos a nuestros ex alumnos o a colegas que siempre han estado dispuestos a apoyarnos”.

Estos planteamientos no son desconocidos para muchos de los formadores, se han documentado situaciones similares, tanto en la licenciatura en Educación Secundaria como en las licenciaturas de Preescolar y Primaria, ejemplos de ello son los trabajos de González, Sánchez y Rodríguez (2003), los de Mercado (2003, 2007 y 2011), los de Galván (2011), Lozano y Mercado (2011), en el caso de los primeros y de Galván, que focalizan específicamente la formación de docentes para secundaria, los planteamientos que hacen son una evidencia concreta de la frágil relación entre una y otra institución:

En la vinculación con las escuelas secundarias tenemos un gran reto porque aún no hemos logrado que los profesores titulares confíen plenamente en nuestros normalistas para dejarlos trabajar con sus grupos. En algunas escuelas incluso no hemos logrado incursionar, pues los directivos nos cierran las puertas. Por otro lado, todavía no se alcanza a comprender los propósitos de las estancias de los estudiantes y eso provoca que se nos acepte en términos de favor especial, lo que explica que los contactos que los profesores normalistas establecen con sus colegas de secundaria sean en términos de amistad y no de relación institucional; es decir, que ubican a los estudiantes normalistas con sus amigos o conocidos y no hay exactamente lo que podríamos llamar un proceso de selección de maestros titulares o tutores (González, Sánchez y Rodríguez, 2003: 45).

Otra situación que se advierte durante la estancia en las escuelas es que la mirada de los otros, los que son observados, también los penetra y les envían señales que les incomodan. Recordemos que los estudiantes normalistas no son miembros de esa comunidad; su arribo atendió no a una invitación por parte de los observados (los docentes titulares de las escuelas secundarias), sino que llegaron por acuerdos oficiales; son extraños que se acercan esporádicamente y, como consecuencia, el profesorado observado los mira con recelo; invaden su intimidad en las aulas, los fiscalizan y apuntan contra ellos... (Lozano y Mercado, 2011: 59).

Las evidencias empíricas que hemos documentado refuerzan los hallazgos aquí presentados, esto nos ha dado pie para preguntar por otro tipo de aspectos que, aunque referidos por los formadores de manera parcial, resultan fundamentales para entender la relación entre la escuela normal y las escuelas secundarias: la contribución y/o participación en el proceso de formación de los profesores de este nivel educativo.

De acuerdo con la propuesta de formación, se da por hecho que los profesores de secundaria (los de la especialidad y directivos) tendrían por naturaleza la disposición de sumarse a esta empresa en cuanto a su sentido y finalidad, de hecho, se puede presumir que quien recibe estudiantes tiene más o menos claro que lo que se le está solicitando va más allá del simple acceso del estudiante a su aula de clase; de ahí que requiera pensarse también como formador de docentes.

Este es un aspecto complicado para los profesores de las escuelas normales, al referirse a las experiencias que han tenido en cuanto al vínculo e interacción con los profesores suelen decir que los profesores de la escuela secundaria “los ven [a los estudiantes] como una carga más de trabajo la mayoría de las veces; otras como un ‘suplente’ que se va a hacer cargo del grupo en la ausencia del profesor, aún más señalan que los profesores los miran con desconfianza y no los dejan realizar sus propuestas”, de forma contraria, hay casos excepcionales, a decir de los formadores, donde los profesores “colaboran, orientan, dan consejo y fortalecen la confianza de los estudiantes de la escuela normal al momento de realizar la práctica”. En ambas situaciones, lo que se evidencia es la función que como formadores de docentes asumen tanto los profesores de la escuela normal como los de educación secundaria.

Con base en lo anterior, podemos señalar que entre uno y otro espacios de formación existen diferentes interpretaciones en relación con lo que implica la formación de los futuros docentes, ¿quién es el formador?, ¿quién el formado y autorizado para conducir la formación del otro?, ¿quién es el que tiene mayores elementos para decir lo que un futuro docente tiene o no que saber?

La discusión acerca de quién es el formador, cómo se ha estado formando y qué tipo de ideas, representaciones y saberes tiene acerca de su función se han abordado en los trabajos de Lozano, Gutiérrez y Rafael en este mismo texto, de este modo, lo que aquí

destacamos y aportamos es que cuando hablamos del formador nos referimos a un sujeto que posee un conjunto de saberes, conocimientos, experiencias asociadas a su área disciplinaria que desarrolla su docencia con sentido ético y que busca propiciar en el estudiante aprendizajes, disposiciones y actitudes para desarrollarse como un profesional autónomo en un campo del saber.

Podemos distinguir a partir de lo anterior dos aspectos centrales: la propia noción de formación, en su sentido más amplio, y la manera en que ésta se expresa en los formadores de docentes, ambas categorías han sido tema central en las discusiones del seminario que desarrolla el Cuerpo Académico. De este modo, recuperando los planteamientos de Gorodokin (2006: 2) en cuanto a la formación, podemos decir que:

La "formación" implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Este planteamiento, discutible a partir del concepto de formación de Ferry (1990), nos permite señalar que el sujeto se forma siempre a sí mismo en relación con el Otro, ese otro no es solamente una abstracción, es un sujeto, una cultura, un saber, una institución, un medio. De ahí que, como sostiene este autor, uno se forme en todos los planos y niveles de la vida, ya sea como consumidor, como hijo, como padre, como ciudadano, como compañero, como hermano, como profesional en un campo del saber, entre otras tantas formas.

Con esa idea, Ferry encuentra una relación/distinción entre la formación personal y profesional, la primera acompaña al sujeto desde que nace hasta que muere, es, para usar las palabras de Heidrich Dauber y Etienne Verne: "la escuela a perpetuidad" (citado por Ferry, 1990: 45); la otra es más específica y alude al "proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades" (p. 52). Así, a la formación de docentes subyacen una serie de precisiones que permitirían tender puentes de explicación acerca de lo que pasa, tanto en la escuela normal como en la escuela secundaria.

De este modo, podemos reconocer que formar profesores requiere también de una precisión en cuanto a su concepción. Desde la literatura:

(...) la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente,

cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. La formación de formadores debe procurar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad (E. L. Achilli, en Gorodokin, 2006: 2).

De ahí que podamos considerar, de acuerdo con Vaillant y Marcelo (2001), que:

El formador es un profesional de la formación, y como todo profesional, está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos profesionales que asumen principios y valores en relación con los clientes de la formación. Entendido de esta forma, vemos al formador como un profesional del aprendizaje, un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos (...). El mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formados lo asuman cuando se conviertan, a su vez, en formadores. Por otra parte, el trabajo del formador (...) debe ser fugaz: los sujetos a los que forma, ya sean estos individuos, grupos o instituciones, deventrán en seres autónomos, y por tanto, prescindirán del formador como elemento dinamizador (Vaillant y Marcelo, 2001: 31).

Con base en lo anterior, podemos abrir otros ejes de discusión que nos permitan comprender con mayor profundidad estos planteamientos. Como señalábamos anteriormente, en ambas instituciones no existe un consenso o idea clara en relación con lo que implica formar docentes, así como tampoco se alcanzan a distinguir los niveles de implicación y de acompañamiento que tanto los formadores como los profesores de la escuela secundaria habrán de realizar. De este modo, lo que encontramos son señalamientos como los siguientes expresados por los estudiantes:

"Al igual que hay maestros de la normal que están al pendiente de nosotros cuando vamos a practicar, también existen muchos que no hacen su trabajo, tenemos compañeros que durante todas las prácticas no han sido observados, por eso cuando nos hacen observaciones no sabemos a quién hacerle caso, a él o al maestro titular".

"Muchas veces mi maestra se pone a hacer otras cosas cuando estoy dando clase, se sale del salón y no me observa, a otros de mis compañeros les pasa lo mismo, por eso me pregunto cómo nos pueden decir en qué fallamos si no están con nosotros".

La valoración que hacen los estudiantes con cuanto a las diversas experiencias que adquieren durante sus prácticas en la escuela secundaria, ejemplifica los modos, maneras y momentos en los que interactúan y son acompañados por los docentes formadores y los titulares. Dicho acompañamiento entra en conflicto y contradicción cuando analizamos las funciones que para ambos están prescritas.

Institucionalmente existen documentos cuya finalidad es regular las funciones tanto de los formadores como de los profesores de la escuela secundaria que reciben a los estudiantes en los distintos momentos curriculares del eje de acercamiento a la práctica escolar. Para el formador se establece que debe:

- Orientar a los normalistas en la preparación del trabajo en secundaria.
- Organizar las visitas a las escuelas.
- Asistir a la escuela secundaria donde practican los estudiantes para observar el trabajo que realizan.
- Propiciar y guiar la reflexión y el análisis de las experiencias de la práctica (SEP, 2001: 13-14).

Las especificaciones prescritas para los formadores están encaminadas a coordinar el trabajo en la escuela normal con los estudiantes y precisar los aspectos en los que éstos tienen que centrar su atención al observar, para posteriormente orientar en los diseños de sus propuestas de trabajo, eso implica, semestre a semestre, establecer un conjunto de estrategias de recolección de información derivada tanto de lo que observan como de lo que realizan en el aula de clase o en la escuela. Este punto es relevante porque se asocia de manera puntual a varios aspectos más, uno de ellos es el proceso de reflexión y análisis de las experiencias docentes cuyo fundamento se encuentra en la lectura de los materiales teóricos propuestos en los programas de cada asignatura; otro es el diseño de planes de clase que se aplicarán en los grupos de la escuela secundaria y las estrategias que se consideren más pertinentes para el tratamiento de los contenidos escolares. Como se puede apreciar, cada aspecto habrá de ser “cuidado” por el formador. La gestión, la organización, la distribución, la revisión, la orientación recaen principalmente en quienes se encargan de las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar.

Aquí observamos otro tipo de tensión asociada a la sobrecarga e intensificación del trabajo que habrán de realizar los formadores. Una buena parte de ellos considera que los procesos de gestión y organización son “desgastantes y poco productivos”, lo mismo sucede con la revisión de los planes de clase y los materiales, particularmente a partir del segundo y hasta el sexto semestre, donde la responsabilidad es con el grupo completo de estudiantes. Eso ha llevado a que los docentes inviertan una cantidad considerable de tiempo en la preparación, orientación, revisión, diálogo y otros elementos con

cada uno de los estudiantes, situación que se modifica en séptimo y octavo debido a la distribución de éstos entre un mayor número de profesores.

De este modo, lo que prescribe el documento y lo que realizan los profesores en las escuelas normales nos permite conocer “otra cara” de la implementación, particularmente cuando hacen referencia a las condiciones institucionales en las que realizan su función, lo cual implica considerar “las comisiones institucionales” que son asignadas, independientemente de sus responsabilidades de la docencia.

Por su parte, para los profesores de las escuelas secundarias lo que se establece es que:

(...) su función principal de profesor que recibe a un estudiante normalista en su grupo es orientarlo, brindarle sugerencias, recomendaciones que, con base en su experiencia de trabajo profesional con adolescentes, ayuden al normalista a reflexionar sobre las competencias logradas y a distinguir aquellos rasgos de su práctica que deben modificarse con el fin de lograr el mejoramiento sistemático de su desempeño como futuro docente (SEP, 2001: 15).

Recibir al normalista, abrir el espacio en el aula de clase, dar orientación, sugerencias, recomendaciones, no de la disciplina que enseña, sino del trabajo con adolescentes que contribuyan a la mejora de la docencia del estudiante y a su formación, se convierte en una de las prerrogativas depositadas en los profesores de educación secundaria. Para lograrlo se añaden a esta función los siguientes aspectos, según lo establece el documento de la SEP: permanecer en el aula de clase donde practica el normalista, observar y registrar por escrito sobre lo que es necesario orientarlo, conversar con el estudiante, con el profesor titular de Observación y Práctica Docente, mantener comunicación, establecer un clima adecuado en el aula, entre otros aspectos más para poder, posteriormente, emitir un juicio que evalúe el desempeño de los estudiantes en los siguientes aspectos: dominio y manejo de los contenidos de enseñanza, capacidad de comunicarse y para establecer relaciones con los alumnos del grupo, planificación de la enseñanza, uso de estrategias de enseñanza, de procedimientos y recursos para evaluar el aprendizaje de los alumnos, capacidad de percepción e interpretación de los sucesos del aula y el cumplimiento del tiempo destinado a las actividades de observación y práctica a través de la asistencia sistemática a la escuela secundaria en cada periodo establecido.

Como suelen señalar los profesores tanto de la escuela secundaria como los formadores de docentes: entre “el decir y el hacer siempre hay una distancia considerable”, no sólo porque lo que se prescribe “se aleja” de lo que sucede de manera cotidiana, cuestión que además es reconocida por todos, sino porque en ese alejamiento pierde de vista el propio proceso de formación del estudiante que se prepara para ser docente.

En este sentido, consideramos relevante el hecho de poner en el centro la noción de formación y de práctica docente. Ambos aspectos se analizan y se consideran básicos para concretar el vínculo entre la escuela normal y las escuelas secundarias. Como

decíamos previamente, se da por sentado que el profesor titular tiene claro qué implica formar docentes, cómo es que desde su experiencia en la docencia puede contribuir en el desarrollo profesional de los estudiantes, en particular en cada uno de los rasgos del perfil de egreso que establecen los planes y programas de estudio. Así, la gestión que se realiza para ubicar a los estudiantes, para buscar un lugar en las escuelas, no es suficiente, en tanto lo que priva es simplemente la organización, distribución y asignación de instituciones y de tutores dejando de lado el proceso mismo de formación.

Algunas experiencias de investigación, sobre todo en las licenciaturas en Educación Primaria (Jiménez y Perales, 2007; Galván, 2011), han mostrado que, en el mejor de los casos, la posición que asumen los tutores es de apertura, “dejan hacer”, aunque no siempre el resultado de estas acciones se convierta en insumos para retornar a la teoría, para reflexionar y mirar de frente las tensiones y contradicciones cotidianas de la docencia, tanto las que se relacionan con los contenidos y enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como las que se vinculan con la organización, distribución de tiempo, formas de interacción con los alumnos, entre otras.

En sentido contrario, el profesor se puede convertir en un “obstáculo” para la formación profesional del estudiante, en tanto interrumpe, prescribe, descalifica, antepone su saber como uno que debe ser “recreado tal cual” por el propio estudiante.

Ello se debe a que inicialmente los que estos profesores tutores privilegian es su experiencia y el saber “probado y práctico” en la docencia:

Los tutores privilegian la práctica y los saberes prácticos; hacen énfasis en que para que los profesores-estudiantes puedan formarse como docentes, han de aprender a discriminar entre lo que es aplicable, funciona, produce efectos en el rango de lo esperado. Priorizan la evaluación de los conocimientos o habilidades que sólo la experiencia puede proporcionar y que marcan la diferencia respecto a una formación académica que resultaría insuficiente sin la acción en el aula y la confirmación de su efectividad. Se trata de modelos de intervención instrumental y de control que requieren de saberes ciertos, intercambiables, transmisibles (Jiménez y Perales, 2007: 14).

Lo práctico, lo aplicable, lo que funciona, lo que no “es rollo”, lo que produce efectos visibles, son aspectos que permiten distinguir lo que uno y otro espacio ofrecen para la formación del estudiante normalista. La diferencia sustantiva entre lo que se prescribe desde la escuela normal y lo que se realiza en las escuelas de práctica nos permite de nueva cuenta colocar en el centro la tensión que se gesta entre ambas instituciones, misma que lleva a los estudiantes a enfrentar distintos dilemas, como sostienen Jiménez y Perales:

Los profesores-estudiantes sitúan la relación con los tutores como experiencia formativa que les plantea el dilema entre la práctica como actividad rutinaria, y saberes prácticos para resolver en la inmediatez los problemas que surgen en la docencia; o la teoría sin el análisis crítico de la práctica, que los lleva a inventar explicaciones ideales que no tienen relación con las propuestas para transformar su acción educadora. En la práctica, los docentes “se hacen expertos”, distinción sostenida en su creencia en el dominio de los contenidos que manejan, verdades válidas en situaciones inmediatas, fórmulas fijas que como los artesanos buscan transmitir a sus alumnos, y afirmar a través del control de las interacciones del grupo y la evaluación. La concepción del conocimiento que subyace es acumulativa, sin rupturas ni contradicciones, parte del supuesto de que quienes tienen más antigüedad en el ejercicio han logrado acumular mayor cantidad de conocimientos sobre el dominio de los contenidos y las maneras o “trucos” para transmitirlos a los alumnos, el control del grupo y las formas de evaluación, puesto que “poseen” un conocimiento tácito e intuitivo sobre las relaciones de enseñanza aprendizaje (Jiménez y Perales, 2007: 15).

Es evidente que el proceso de formación reclama distintos tipos de saber y que éstos se conforman desde diferentes lugares de referencia, como lo expone Rafael en este mismo texto. Si bien hay saberes socialmente construidos que se tejen, crean, recrean y se significan de acuerdo con las exigencias de la docencia, su conformación no sólo se da en el terreno de la práctica, lo cual y de antemano, los hace locales y falibles, por tanto, no extensibles a todos.

Al poner énfasis distintos en la escuela normal y en las de práctica, la llamada “formación teórica” y “formación en la práctica” no hace más que evidenciar desequilibrio y un entendimiento parcial de lo que cada una aporta a la formación del futuro docente, situación que se extiende aún más cuando pone en el centro los enfoques, modelos y estrategias de enseñanza.

El método que sí funciona... tensiones en cuanto a los enfoques de enseñanza-aprendizaje

Existe, en el discurso cotidiano de los profesores, una frase que dice más o menos así: *el mejor método, el que sí funciona es el mío*, seguramente eso que funciona está asociado a la experiencia probada, a la vivencia concreta de cada uno de nosotros, a los resultados que obtenemos y las evidencias que lo sustentan; funciona según nuestra percepción, valoración, forma de entender lo que da o no resultado, conocimientos, creencias, imaginarios y sentimientos. Es el mejor no porque necesariamente esté sustentado en las más nuevas y novedosas corrientes psicopedagógicas, o en los enfoques que proponen

los planes y programas de estudios, es simplemente el mejor porque es lo que hacemos, hemos aprendido a hacer y sabemos hacer.

La concepción global de la docencia que articula conocimientos teóricos, metodológicos, didácticos, técnicos, además de los axiológicos y disposicionales constituyen, con sus matices, el *ethos*, cosmovisión y *pathos* al cual hace referencia Ávalos en este mismo texto. Son elementos fundamentales para constituir ese modo de ser, hacer y pensar en un conjunto de acciones con las cuales toma decisiones, interactúa e interviene en el desarrollo de su docencia.

Como se puede advertir, las acciones de los profesores adquieren sentidos y significados diferentes, por lo que lejos de ser armónicos, constantemente evidencian el conflicto; de ahí que independientemente del nivel educativo, la especialidad, el área de conocimiento, el contexto, lo que se aprecia en las acciones y discursos de los profesores es la contradicción, eso nos lleva a recuperar lo que algunos estudiantes dicen tanto de sus maestros de la escuela normal como de práctica:

“Hay maestros que te dicen y exigen unas cosas y ellos hacen otras”, “A nosotros nos insisten mucho en el plan de clase, en la coherencia, que sea adecuado y que se apegue a lo que dicen los planes de estudios a la materia que vamos a dar, pero también vemos que nuestros maestros no planean, no traen materiales y tampoco siguen los planes de estudio”, “un maestro me dijo, haz lo que digo, mas no lo que hago, eso quiere decir que aunque él no lo haga yo lo tengo que hacer, yo me pregunto: ¿por qué?”.

De acuerdo con estas apreciaciones, reconocemos que entre prescribir en la formación y acompañar el proceso tomando como referencia las acciones que como formadores desarrollamos daría pauta para comprender el complejo proceso de formar/se.

En la formación y en la práctica de los futuros profesores para la escuela secundaria estos aspectos son vivenciados frecuentemente por los estudiantes; cuando se habla acerca de los estilos de enseñanza y los “modelos de referencia” para la docencia suelen expresar:

“...pues sí tenemos maestros muy buenos, pero otros muy malos, yo me llevo lo mejor de cada uno, lo que a mí me sirve”, “hay maestros que dices: ‘¿qué bien da su clase, a ese le puedo aprender algo’, hay otros que no, te lo encuentras aquí en la escuela normal, pero también en la secundaria”, “yo la verdad no entiendo, según los maestros dicen que sigamos el enfoque, que si es constructivista, que si está por competencias, que si los alumnos tienen que aprender a aprender (...) nos dicen una cosa, pero ellos hacen otra, dan clases de manera tradicional (...) luego nos

dicen que ellos porque ya son profesores lo pueden hacer, entonces queda claro que cada quien puede hacer lo que quiera cuando tenga su grupo”.

Es difícil hacer generalizaciones, se sabe que siempre hay excepciones, que existen docentes que son coherentes y consistentes entre lo que piensan, dicen y hacen, sin embargo, es evidente que los estudiantes fijan más su atención en estos aspectos que en los otros. De este modo, lo que se aprecia son un conjunto de tensiones y conflictos relacionados con la formación y la práctica durante el proceso de formación inicial, particularmente al concretar las propuestas de trabajo en las escuela de práctica. Así, lo que manifiesta son las distintas maneras en las que se concibe el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, la planificación, los recursos; en suma, los enfoques y modelos que sostiene la docencia.

Reconocemos a partir de lo anterior que si bien cada docente o estudiante en proceso de formación conforma gradualmente “un estilo de ser docente”, dicho estilo habla de las concepciones, conocimientos, creencias, destrezas y actitudes que poseen para soportar esta acción; sin embargo, difícilmente se analizan y reflexionan, del mismo modo, poco se preguntan qué es lo que fundamenta su trabajo. Asumen que los enfoques prescritos, por sí mismos, son suficientes para explicar las acciones en la práctica. De este modo, tanto en la escuela secundaria como en la escuela normal, se da por hecho que si el enfoque es por competencias y centrado en el aprendizaje, entonces ya no es necesario discutir con profundidad ni lo conceptos ni las implicaciones que esto tiene en la práctica de los profesores.

Las visiones y versiones simplificadas acerca de los enfoques que subyacen a los planes y programas de estudios generan a la vez información parcial e imprecisa que conduce constantemente a preguntarse más en su instrumentación que en su fundamento. Coincidimos con Pérez Gómez (2008b: 35) en que “habitualmente se ha consolidado una forma mecánica, simplista y jerárquica de traslación desde el conocimiento disciplinar, en concreto desde el conocimiento psicológico, a la organización y desarrollo de la práctica didáctica (...) lo que ha conducido además, a una traslación mecánica de la teoría a la práctica”, queda claro que entre los principios teóricos (disciplinares y psicopedagógicos) y la docencia, lo que media es la capacidad del profesor para interpretarlos de acuerdo con su contexto, sus conocimientos y su propia trayectoria.

De este modo, lo que podemos afirmar es que las tensiones que se producen entre la enseñanza y el aprendizaje tienen relación directa con los enfoques y su entendimiento por parte de los profesores, no es casual que los formadores, cuando enfrentan el reto de trabajar en otra perspectiva, establezcan una relación de desconfianza con lo que se les propone, de ahí que sostengan: “lo que trae este plan es lo mismo que el otro, no cambió mucho”, “a mí las competencias no me parece que sirvan, las competencias son para los

estudiantes, nosotros ya tenemos una forma de trabajo más hecha”. Expresiones como éstas han sido reforzadas y reiteradas en distintos momentos dentro del seminario del C. A., una de las profesoras que asistía al seminario comentaba acerca del “cuaderno amarillo”, se trataba de los apuntes de un profesor de la escuela normal que, independientemente de los cambios que se habían gestado en el currículum, llegaba con su mismo cuaderno a dar la clase. Puede ser parcialmente cierto que algunos conceptos básicos y fórmulas no se han modificado en mucho tiempo, particularmente los que devienen de las ciencias físico-matemáticas y naturales, aunque sí podríamos sostener que no se trata de los mismos estudiantes y que hoy en día, el uso, generación y aplicación del conocimiento no sólo se ha complejizado, sino además diversificado.

Lo que esta parte de la experiencia de investigación nos deja es que las teorías del aprendizaje se potencian poco. El enfoque por competencias asociadas a la perspectiva socioconstructivista, por ejemplo, ha provocado que los profesores se ocupen más de la distribución de los tiempos y los recursos, las rúbricas para evaluar, las actividades a realizar, que de las finalidades y formas de acompañar a los estudiantes para que logren apropiarse de los contenidos. Algunos estudiantes insisten, pensando en esta perspectiva, en que “hay que mantener activo al grupo”, “hay que llevar actividades”, “hay que motivar para que sean competentes”, lo cual eventualmente produce que se pierda de vista lo que el alumno tendría que aprender y la función primordial que tiene el profesor de asegurarse de que lo logre.

Recientemente, Rockwell (2013) ha develado por la vía de la investigación algunos efectos de la reforma que considera no son del todo positivos, uno de ellos alude al enfoque por competencias, ella señala que:

Pese a la expectativa depositada en el enfoque de las “competencias”, como una manera de garantizar la formación integral de conocimientos, habilidades y actitudes, de lograr aprendizajes útiles en la vida, el efecto de este enfoque en la práctica es preocupante. Se nota una tendencia, particularmente en los maestros más jóvenes, hacia la dispersión y el vaciamiento del contenido académico. El vínculo entre competencias y conocimientos no ha quedado claro en los nuevos programas y libros de texto. Al atender la consigna de formar a los alumnos para que puedan “investigar”, “leer”, “expresar”, “sintetizar en cuadros sinópticos”, “debatir”, etcétera, se pierden de vista los contenidos efectivamente leídos, aprendidos y validados en el proceso, y toda versión o extracto de texto vale lo mismo. En no pocos ejercicios y debates se copian, repiten y legitiman conceptos erróneos o incomprensibles obtenidos en los medios, sin que sean aclarados por los maestros (Rockwell, 2013: 89).

Recuperar el enfoque sin perder de vista el aprendizaje puede contribuir a replantear el trabajo docente dentro del aula de clase y, por supuesto, la relación pedagógica que construye el profesor con sus alumnos. Lamentablemente, no existe una receta

que prescriba cómo hacerlo, así como no existe un modelo de docencia que efectivamente contribuya a que esto se logre. Pérez Gómez (2008b), siguiendo a diferentes autores, analizó y distinguió cuatro perspectivas básicas en relación con la función y formación del profesorado: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social; a la vez, reconoció que cada una de ellas puede entenderse por lo menos de dos maneras distintas; de este modo, en la perspectiva académica ubicó un enfoque enciclopédico en contraposición a uno comprensivo; en la perspectiva técnica un modelo de entrenamiento y otro de adopción de decisiones, en la perspectiva práctica un enfoque tradicional y uno reflexivo, y en la perspectiva de reconstrucción social un enfoque de crítica y reconstrucción y otro de investigación-acción y formación para la comprensión.

Con base en estas distinciones, lo que podemos sostener inicialmente es que no hay un modelo o enfoque “puro acerca de la docencia”, si bien es cierto que entre los profesores existe una inclinación o tendencia a recrear o enfocarse más a uno que a otro, tendríamos que pensar en los casos y circunstancias que lo hacen posible. Ibarra (1999) documentó hace ya tiempo, que en el caso de la enseñanza y el aprendizaje, la valoración que hacen los estudiantes con respecto a lo que consideran un buen maestro no depende necesariamente de que trabajen con las tendencias y enfoques más novedosos, una de las conclusiones que se puede extraer de su investigación es que los maestros son valorados por el dominio de la disciplina que enseñan y las estrategias de enseñanza que promueven. Esto significa que es necesario establecer un equilibrio entre uno y otro aspectos.

Como señalábamos previamente, cuando los estudiantes normalistas van a practicar están más preocupados por “entretener que por enseñar”, de ahí que siempre se están preguntando: cómo los motivo, qué actividades quedan bien, cómo le hago para mantenerlos ocupados y controlados.

Queda mucho que analizar y documentar al respecto, este ejercicio ha permitido bosquejar algunas líneas de explicación y de comprensión con respecto a las tensiones que se producen en torno a la formación inicial y la práctica docente en la escuela normal, de ahí que más que arribar a sentencias conclusivas, lo que nos queda es plantear unas cuantas reflexiones más que conduzcan a imaginar y repensar lo que hacemos. Díaz (2010) publicó un libro cuyo título es sugerente para el caso que nos ocupa: *A refundar la escuela*, lo cual obliga a no desechar lo que hemos logrado, a no hacer amnesia de lo que la historia y determinados momentos de la profesión nos ha legado, a no promover un borrón y cuenta nueva. Aunque también significa una reflexión y análisis profundo de los cimientos que han sostenido la formación y el desarrollo profesional de la docencia. Es evidente que el cambio, como exponíamos en este artículo, no se habrá de dar por obligación o por simple deseo. La condición de posibilidad para aminorar las tensiones, en el caso de la formación de los futuros docentes, no está solamente en lo que los estudiantes puedan lograr, sino en el acompañamiento institucional e individual que logremos hacer.

Fuentes de consulta

- Aguerro, Inés (2003), *Formación docente: desafíos de la política educativa*, Cuadernos de discusión núm. 8, México, SEP.
- Arnaut, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de discusión núm. 17, México, SEP.
- Bertely, M. (2001), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Czarny, Gabriela (2003), *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*, Cuadernos de discusión núm. 16, México, SEP.
- Díaz Marchant, Carlos (2010), *A refundar la escuela*, México, Pelicanos.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Galván, M. L. (2011), *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*, España, Octaedro.
- Geertz, C. (2001), *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa.
- Gimeno S., J. (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata.
- González, C., V. Sánchez y A. Rodríguez (2003), “La política actual de formación de maestros de educación secundaria y sus implicaciones en la identidad de las escuelas normales superiores”, *Revista Educar*, México, Secretaría de Educación de Jalisco.
- Gorodokin, I. (2006), “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana en Educación*, núm. 37/5.
- Ibarra, L. (1999), *La educación universitaria y el buen maestro*, México, Gernika.
- Jiménez, L. y J. Perales (2007), *Dilema en las escuelas normales: formar trabajadores competentes o profesionales reflexivos*, Reseñas de investigación en educación básica, convocatoria Conacyt, 2003, México, SEP.
- Lozano Andrade, Inés y Eduardo Mercado Cruz (coords.) (2011), *El ojo del huracán. La formación y práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos.
- McLaren, P. (1995), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Paidós.
- Mercado, E. (2011), “Claroscuros del cambio en la formación de docentes para secundaria: problemas, paradojas, posibilidades”, en I. Lozano y E. Mercado (coords.), *El ojo del huracán, la formación y la práctica en secundaria. Miradas divergentes*, México, Díaz de Santos.
- _____ (2007), *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdés.
- _____ (2003), “De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal”, *Revista Tiempo de Educar*, segunda época, año 4, núm. 7, México, UAEM-ISCEEM-ITT.
- Pérez, G. (2010), “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, *Revista Interuniversitaria de Investigación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto 2010, Universidad de Zaragoza, España.
- _____ (2008a), “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”, en S. J. Gimeno y G. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- _____ (2008b), “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en S. J. Gimeno y G. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Rockwell, E. (2013), “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, en R. Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rodríguez, G. A. (2008), *Formar a los maestros de adolescentes: una misión compleja. Reflexiones sobre la operación de la licenciatura en Educación Secundaria*, México, Dialoga.
- Sandoval, E., R. Blum-Martínez e Ian Harold Andrews (coords.) (2009), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del norte*, México, SEP, UPN, The University of New Mexico y Simon Fraser University.
- SEP (2001), *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias*, México, SEP.
- SEP (2009), *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS), Resultados de México*, México, SEP.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, D. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, PREAL.
- Vaillant, D. y C. Marcelo (2001), *Las tareas del formador*, Málaga, Aljibe.

Consideraciones finales

Inés Lozano Andrade

En este libro se compila una serie de investigaciones que se enfocan en el formador que forma a los docentes en su proceso inicial. Lo anterior se hace debido a que a nivel mundial, latinoamericano y no se diga en México, la investigación al respecto es escasa. Como si nadie quisiera investigar a este actor. Como si ser formador de formadores ubicara a este personaje en una posición tal que le hace ser un objeto y sujeto no estudiable, inmune a la investigación.

Para comenzar un derrotero en este campo, los autores, miembros del Cuerpo Académico “Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria”, nos propusimos concentrarnos en una serie de interrogantes que nos permitieran insertarnos en el conocimiento de este objeto de estudio. Como resultado de largas discusiones, las investigaciones se centraron en una serie de preguntas acerca de los actores que se dedican a esta importante labor: ¿quién es el formador?, ¿dónde se ha formado?, ¿cómo se ha formado?, ¿es capaz de formar, a la vez, a otros?, ¿qué lo hace capaz o calificado para desarrollar tal acción?, ¿cómo se representa la formación suya y la del sujeto que está formando?

Una vez analizados los artículos propuestos, nos hemos podido percatar de una serie de conclusiones que nos parecen importantes. En primer lugar, nos percatamos de que en el contexto de las escuelas que se hacen cargo de esta labor, la manera en que ingresan los formadores a ésta, no garantiza que se tenga la formación adecuada para desarrollar la labor. Incluso pareciera ser que no existe un perfil deseable de acuerdo con las necesidades propias de los planes y programas de estudio vigentes que oriente la posibilidad de ingresar por vías legítimas a estas instituciones. Corroborando lo que ya se sabía, las formas de ingreso no son del todo basadas en criterios estrictamente académicos. Incluso, una mayoría de formadores que no había considerado dedicarse a esta labor y que, sea por una razón instrumental o incluso por casualidad, se dedicaron a ella. En el asunto que nos ocupa, cuando menos en los países hispanoamericanos, no

existen programas sólidos que se dediquen a la formación de los formadores. Pareciera que el enfoque predominante en este asunto es el tradicional en el que se considera que se puede ser docente, en este caso formador, si se domina la disciplina y se posee cierta experiencia en el nivel para el cual se está formando.

En función de lo anterior, se construyen representaciones sociales, procesos simbólicos, creencias que orientan las prácticas. Los formadores con más antigüedad tienen formas de representarse la realidad distinta a los más jóvenes; los normalistas consideran a la docencia y a la formación de manera diferente que los no normalistas; los que poseen posgrados en educación difieren de los que poseen posgrados en otras áreas del conocimiento. Si bien existen coincidencias importantes, éstas impiden la creación de una verdadera comunidad que propicie una formación más o menos homogénea. La diversidad en la formación inicial es lo que predomina en este contexto.

También debemos mencionar que como parte de un seminario de este Cuerpo Académico, se ha revisado una serie de textos clásicos en torno a la formación. De ahí nos hemos percatado de que cuando menos en el ámbito latino se han usado predominantemente los textos de Ferry y Honoré, quienes plantean de manera ideal que la formación es un acto autónomo, deseado y perseguido por los sujetos; sin embargo, a través de las investigaciones, hemos podido apreciar que eso sólo existe en una de cuatro modalidades formativas explicadas y que las otras implican más la necesidad que el deseo, más la obligatoriedad que la autonomía y más la enajenación que la emancipación.

A partir de lo anterior, se ha podido apreciar cómo la llamada inter-experiencia o intersubjetividad desempeña un papel importante en la formación. Nadie se forma de manera aislada. La formación es en sí misma creación y recreación de lo humano, es hacer humanidad. Por ello, siempre toma características del contexto. La formación es dar (se) forma. Pero esa forma tiene un ideal, y ese ideal usualmente es el que el formador ha propuesto para el formado. Al respecto, se visualizan cuatro modelos formativos que pretenden formar a un sujeto-docente ideal de acuerdo con la construcción propia del formador de lo que significa ser maestro. La frase "se enseña como se aprende" cobra aquí una vital importancia. Las estructuras personales, profesionales, laborales del formador son relevantes para entender sus prácticas formativas.

En ese sentido, la formación no solamente es reflexión, también es un reflejo, aunque finalmente promueve la individuación, la identificación, la singularización. En esto, el papel del tutor (el docente-experto-encargado de la formación en la escuela de práctica) y el del asesor o el titular del espacio de Observación y Práctica Docente, conllevan vital importancia. Nuevamente, intersubjetividad, dialogicidad, reflexión y reflejo son conceptos aplicables a las relaciones sociales que se establecen entre estos actores y el docente en formación. El tutor enseña, pero también aprende, y el tutorado lo mismo. Sentimientos diversos atraviesan estas relaciones humanas.

Si la formación es en sí misma un asunto problemático que difícilmente encuentra una solución teórica que se adecúe a las prácticas reales, esto se convierte en una dificultad doble cuando nos referimos a la formación de los formadores. Como planteamos inicialmente con la pregunta: ¿qué debe saber, poseer o tener un formador para ser considerado como tal y ejercer adecuadamente su función?, hemos encontrado que la respuesta no puede ser unívoca y que tampoco se apega a los referentes teóricos ya existentes en la literatura. De inicio, se considera que la formación docente es un vocablo polisémico y ambiguo que es fuente de un debate histórico y político constante dando como consecuencia la existencia de diferentes enfoques como el racional técnico, el reflexivo y el crítico, entre los que más se mencionan. Todos ellos con la convicción de ser lo mejor y más novedoso en este aspecto.

Pensar que la formación es un asunto meramente de escolarización como fue y sigue siendo la propuesta moderna en la que se consideraba que la escuela lograría desarrollar al humano en todas sus potencialidades (sobre lo cual se ha mencionado y demostrado que en esta función la escuela se encuentra en una fuerte crisis que pone en cuestionamiento su utilidad, además de que esa formación hoy en día se reduce a un puñado de competencias que reflejan los intereses formativos de las clases dominantes en el entorno global) es en este fenómeno una paradoja. El formador forma a sus alumnos en la escuela para lograr en ellos los rasgos necesarios que, a su decir y de los elaboradores del currículo, son necesarios para que desarrollen adecuadamente su práctica, pero él mismo, como formador, no se ha desarrollado como tal de manera formal. No ha ido a la escuela de formadores. Se ha desarrollado, como lo hemos visto, en diferentes experiencias personales, familiares, escolares y de todas ellas, las más significativas, según él mismo, son aquellas en las que hay un intercambio significativo de emociones o sentimientos trascendentales para su vida.

Nos ha quedado claro que la escuela legaliza, podríamos decir, oficializa, formaliza la formación y con ella se obtienen las credenciales necesarias para ser intercambiadas en el mercado de trabajo, pero que no necesariamente es el sitio donde ocurren las principales experiencias formativas del docente y del formador. Tanto el asesor, el responsable de los espacios de observación y práctica, el tutor mismo y en general los formadores, han desarrollado su *ethos*, *logos* y *pathos*, en suma, su *habitus*, en una constante intersubjetividad que se despliega en diferentes contextos: sea en sus primeras experiencias escolares como alumno, sea en sus inicios como docente, sea en los intercambios con colegas formadores, en la lectura de documentos normativos como las orientaciones, lineamientos, menos veces en la literatura científica y más en un constante devenir del ensayo y error que se sustenta en creencias fuertemente arraigadas que revelan, más que certezas, mitos sobre lo que debe ser un docente y sobre lo que debe hacerse para formarlo.

Construcciones simbólicas que se convierten a la vez en fuertes referentes: “el docente debe saber la materia y eso basta... El docente debe ser un apóstol de la educación... debe tener control de grupo... debe estar bien presentado porque es un ejemplo... debe saber didáctica y enseñar la materia”. En este contexto, la reflexión de la práctica se convierte en un nuevo mito o misión a lograr. El alumno, en este sentido, es un ente desgarrado. Se debate entre ser él mismo, su asesor, su tutor o alguien más que siempre está involucrado en su proceso formativo.

Se dan entonces fenómenos sociales como la relación formativa, que es dialéctica en tanto que el formador contribuye en el desarrollo del formado, pero también a la inversa. La formación, entonces, no es un carril de un solo sentido, sino de varios, que convergen todos ellos en el sujeto. La formación también se da por la impronta escolar y familiar, positiva y negativa, misma que se convierte en el referente simbólico del formador, en lo que quería ser cuando fuera maestro y en lo que, ya siendo formador, quiere que sus alumnos sean. Referentes derivados de experiencias sociales significativas, la mayoría no provocadas o perseguidas.

La formación adquiere, así, una nueva significación: no siempre, como dice Ferry, es deseada. Muchas veces es una imposición institucional y otras es una simple coincidencia de vida. En otras ocasiones, la escuela, que sigue siendo el lugar donde se piensa por excelencia este proceso, desempeña un rol importante, pero siempre y cuando ocurra algo significativo y que no necesariamente tiene que ver con el currículo formal, sino más bien con el oculto, en donde la subjetividad intercambiada entre los actores resulta importante a través de las emociones, los intereses personales que entran en juego con los del colectivo escolar.

En el contexto en el que se están generando reformas a la educación básica y, por ende, a las escuelas normales, estos hallazgos cobran vital relevancia toda vez que el formador de formadores, alejado en buena medida de las escuelas de práctica para la cual se forma al sujeto, asumen posiciones que ven más al pasado. Aquí la homología directa, los sistemas hologénicos, el isomorfismo y la construcción de la autonomía como modelos que corresponden a una red en donde el *ethos*, *logos* y *pathos* se entranman e imbrican, conforman el eje central en donde se ancla una cierta imagen colectiva del formador y de sí mismo. Imágenes ellas que serán fuentes de identificación tanto para el docente en formación como para el mismo formador.

Consideramos que es necesario profundizar en otras maneras de ver y analizar la formación y no sólo las que hemos propuesto aquí. Las cuatro tipologías propuestas no son más que una aproximación a una forma de ver este fenómeno, pero seguramente pueden surgir varias más que den cuenta de la complejidad de la formación en la realidad. Lo ideal es importante. Nos dirige hacia lo deseable y también nos permite hacer un contraste con lo real, pero indiscutiblemente, el papel de la ciencia es trascender lo ideal para

dar cuenta de lo real y, en este caso, hemos pretendido iniciar una discusión en torno a la realidad de la formación docente en específico.

Retomando el objetivo de este trabajo, somos conscientes de que, aunque haría falta profundizar mucho más en otros contextos, con otros actores, con otras técnicas y en otros tiempos, lo que este estudio genera como resultados abona material para el análisis posterior.