
MAESTROS DE AYER, FORMADORES DE HOY: LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN GUERRERO

MA. DEL CARMEN JAIMES RUIZ

RESUMEN:

En este trabajo se muestran parte de los resultados de una investigación sobre los procesos de formación de un grupo de 76 profesores formadores de docentes. Se han seleccionado tres ejes fundamentales que guían su estructura. Primero, la elección de la carrera, que comprende la decisión de los profesores para seleccionar la profesión; un segundo eje que da cuenta de la formación inicial, continua y permanente, y que permite revisar los estudios que han realizado; y tercero, la experiencia laboral, que nos da cuenta de los caminos que han recorrido y los elementos que han intervenido para permitir su movilidad. Se traza un recorrido profesional y laboral en el que se observa que las coincidencias predominan ante las diferencias, ya que cerca de la mitad de los profesores realizaron el mismo trayecto formativo. La relación entre estos ejes configura la manera en que cada uno de los profesores se ha incorporado al campo magisterial y las diversas posiciones que han ocupado en él, hasta llegar a la institución formadora, demostrándonos como muchos de los maestros de ayer son los formadores de hoy.

PALABRAS CLAVE: formación, formadores, campo magisterial.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el tema de la formación de los profesores formadores de los maestros de educación básica ha sido punto de atención, no sólo para la política educativa, sino también para la investigación. El documento publicado por la OCDE, *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México* (2004) recoge las evidencias acerca de la situación actual del profesorado de educación básica, destacando en particular la situación de las instituciones formadoras de docentes y los problemas que presentan. Entre éstos, se menciona su relación con la selección de los aspirantes, las dificultades del trabajo académico, la gestión institucional, la renovación de la planta

académica, el perfil profesional de los profesores y la situación de las normales como instituciones de educación superior, todos ellos, derivados de la falta de políticas educativas y de las inercias existentes al interior de estas escuelas. Este referente nos ubica en una realidad de las instituciones formadoras de docentes de nuestro país, pero también nos enmarca el espacio en el que se han realizado algunas experiencias de investigación. De acuerdo con Inclán y Mercado (2005), se han abordado subtemas relacionados con el interés de hablar de las instituciones, su devenir por la historia, la necesidad de fortalecer la acción del profesor, la autonomización de las actividades académicas para convertirlas en instituciones de educación superior, las dificultades para la realización de las actividades de investigación y extensión, la falta de evaluación institucional y la aplicación de los planes de estudio. Sin embargo, a pesar de la diversidad de las temáticas, no se ha discutido acerca de la formación de los profesores que laboran en las instituciones formadoras de docentes, no se tienen antecedentes de su perfil, ni de sus trayectos profesionales.

Con el propósito de indagar acerca de estas cuestiones, fue que se decidió realizar una investigación acerca de los procesos de formación de los profesores que laboran en los tres Centros de Actualización del Magisterio¹ del estado de Guerrero, ubicados en las ciudades de Acapulco, Iguala y Chilpancingo. La curiosidad por conocer acerca de la formación de estos profesores llevó a construir su perfil y posteriormente sus trayectos profesionales y laborales, desde el momento en que eligieron la carrera de profesor. En esta ponencia se ponen a consideración algunos de los resultados obtenidos en el estudio².

¹ Los Centros de Actualización del Magisterio del estado de Guerrero (CAM) son instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Sus antecedentes datan del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Actualmente ofrecen las Licenciaturas en Educación Secundaria en sus diferentes especialidades en las modalidades inicial y mixta. Así mismo, ofrecen la Maestría en Educación en Competencias Profesionales para la Docencia, dirigida a maestros en servicio.

² El estudio se realizó durante la estancia doctoral en la UAEM, comprendida del año 2003 al 2007. Participaron 76 profesores de los Centros de Actualización del Magisterio.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

Para introducirse al campo de la formación se analizaron las aportaciones de Yurén (1999), Ferry (1990, 1997) y Honoré (1980), y se contrastaron con la realidad que viven los profesores estudiados, lo que favoreció la elaboración de un concepto relacionado con la formación de los formadores. En esta concepción se integraron algunas de las contribuciones de los citados autores, pero que fueron explicadas a la luz de los datos aportados por la investigación. Des esta manera se consideró a la formación de los profesores formadores como la articulación de un conjunto de prácticas que pone énfasis en la adquisición de conocimientos y habilidades, en las relaciones sociales y en la relación con las instituciones; mismas, que suceden en un espacio social determinado, permitiendo transformar su hacer y transformarse. Este proceso pondera la relación con otros, la reflexión y la experiencia que les permite a los profesores elaborar un proyecto formativo que atiende sus necesidades de desarrollo profesional y personal, en el que además se incluye la problemática y las prácticas de formación de la institución formadora.

Se conformó una estrategia metodológica que permitió explicar y comprender a la vez, el fenómeno que era objeto de estudio, para lo cual se combinaron técnicas de corte cuantitativo y cualitativo en la recolección y análisis de los datos. Si bien esta combinación resultó poco ortodoxa a la mirada de la investigación convencional, por considerar que se trata de paradigmas encontrados de interpretación, permitió lograr hallazgos que no hubieran sido posibles con el uso de uno solo o tratándolos por separado. Para tal efecto, se elaboró un denso cuestionario de 27 preguntas que permitió recabar los datos de la investigación.

Se retomaron algunas de las categorías de Bourdieu (1978, 1997, 1998, 2000), como herramientas de análisis (espacio social, campo, capital cultural, capital social, capital económico), que favorecieron la explicación de la relación entre los profesores y el contexto social e institucional, a partir de lo que se llamó “campo magisterial”. Así, se mostró cómo la formación de los profesores

formadores está delimitada por un espacio social institucionalizado, al que se integran al momento de seleccionar su profesión, y en el que posteriormente construyen sus proyectos tanto de vida como profesionales. Es en este espacio, en donde los profesores realizan sus prácticas formativas, en donde toman las decisiones sobre el trayecto profesional a recorrer y en donde concretan sus proyectos.

Nuestro interés por las acciones formativas de los profesores, nos llevó a la búsqueda de elementos que nos permitieron dar cuenta de la manera en que se han formado. Para tal efecto se distinguieron tres líneas de análisis: a) la elección de la carrera, b) la formación inicial, continua y permanente, y c) la experiencia laboral, que facilitaron la construcción de los trayectos formativos y laborales de cada profesor. En relación con la elección de la profesión, las conclusiones obtenidas giran en torno de dos posiciones. Por un lado, la búsqueda de mejores condiciones de vida, y por otro, la identificación con la carrera. En la primera posición tenemos que las condiciones económicas y sociales de la mayoría de los profesores influyeron en la elección de la profesión, lo que los motivó para superarlas. En la segunda, el gusto por la docencia y la satisfacción por enseñar fueron los elementos que los identificó con la carrera y que les llevó a seleccionarla. Bajo estas dos miradas, la carrera de profesor se convirtió así en la mejor opción para estudiar.

Los resultados obtenidos en relación con la formación inicial nos indican que la mayor parte de los profesores de los CAM se formaron como profesores de educación primaria o preescolar, en donde la prioridad de las acciones formativas fue la docencia. No obstante, a la par de las transformaciones de que fueron objeto los centros de actualización, algunos de los profesores que se incorporaron de manera reciente a las instituciones cuentan con estudios universitarios que, en ocasiones, poco se relacionan con los campos de formación de docentes contenidos en los programas de estudio. Esta diferenciación en la formación inicial entre maestro normalista y/o profesor universitario se diluyó en la medida en que ambos se incorporaron al trabajo

docente de la institución formadora y, a la vez, practicaron las mismas actividades formativas. Los profesores provenientes de las universidades se involucraron en las mismas prácticas formativas de los profesores de origen normalista. Ambos cursaron el mismo tipo de posgrados, a la vez que los mismos programas de actualización tendientes a fortalecer la docencia.

Con respecto al punto de la formación permanente, tenemos que existe una gran homogeneidad entre los estudios que han realizado los profesores, puesto que se relacionan principalmente con las necesidades institucionales. Los profesores han realizado estudios de licenciatura y posgrado genéricos que giran en torno a la educación, incluso, sin que su formación inicial tenga relación con el campo de la educación. La mayoría de los profesores se incorporó a los CAM sólo con estudios de licenciatura, y posteriormente, realizó sus estudios de posgrado. Estas acciones formativas coinciden con la transformación de los centros en instituciones de educación superior, en las que se incluyen el reconocimiento de los estudios de posgrado para efecto de promoción y como requerimientos de la institución. Así mismo, también se ven influidas por el discurso educativo relacionado con la profesionalización del magisterio, en el que señalan a la formación como un elemento de mejora en los procesos de enseñanza de los profesores de cualquier nivel educativo. No obstante la diversidad de motivos que pueden orientar la formación permanente de los profesores de los CAM, observamos que ésta adquiere una gran importancia en su vida personal y profesional, una vez que cada profesor selecciona sus actividades de perfeccionamiento profesional y decide el trayecto de su propia formación, transformándolo en un proyecto de vida.

Conjuntamente se ha observado que en la formación continua de los profesores se combinan cursos, talleres y diplomados de diversas dimensiones, encaminados a fortalecer el ejercicio de la profesión. Favorablemente, éstos carecen de la denominación de «obligatorios», situación que ha permitido que cada profesor seleccione los que más le interesen y en la cantidad que ellos consideren. Así la formación de estos profesores está basada en la adquisición

de competencias, saberes, actitudes y valores que tienden a buscar su desarrollo personal y profesional. En este sentido, tenemos que el concepto de *bildung* relacionado con la aprehensión de la cultura, se limita a la apropiación de ciertos contenidos culturales, que están determinados por el espacio social en el que se mueven los profesores; situación que pudimos comprobar al realizar el seguimiento de los cursos, talleres, diplomados y posgrados que reportaron, en los que si bien se muestra una gran variedad de temáticas, todas giran alrededor del área de educación y principalmente relacionadas con los programas que la institución ofrece.

Los programas de formación continua y permanente que los profesores han cursado a lo largo de su trayecto profesional, nos muestran cómo solamente han atendido y fortalecido la función de docencia, dejando a un lado las funciones de investigación y de extensión de la cultura, propias de los académicos de educación superior. Observamos que a pesar de su diversidad, los cursos, talleres y diplomados tienen una gran carga prescriptiva de cómo enseñar, en tanto que la mayoría de los posgrados en que se formaron son de carácter profesionalizante. Esta situación nos permite señalar, que una de las causas para que en estas instituciones no se hayan realizado trabajos de investigación desde su reconocimiento como instituciones de educación superior, es que los profesores que en ellas trabajan no han tenido experiencias formativas relacionadas con esta función, ni las instituciones han sido impulsadas para fortalecer otro tipo de actividades. Como hemos podido observar, se han formado sólo para la docencia.

La reconstrucción de los trayectos laborales que han recorrido los profesores nos permitió apreciar que el espacio de trabajo se constituye como un espacio de lucha, en el que se ponen en juego sus diversos capitales, para mejorar sus posiciones dentro del campo magisterial, pero a la vez, se constituye como un espacio formativo que les permite asumirse como profesores formadores de docentes. Por un lado, además de su capital cultural, los profesores ponen en juego su capital social al moverse en las redes sindicales y políticas

representadas por los líderes sindicales y autoridades educativas, llámense directores, supervisores, o jefes de sector –por mencionar algunos-, que les han facilitado el moverse de un nivel educativo a otro, o incorporarse a determinado nivel. Mientras que, por el lado formativo, el haber transitado por diferentes niveles educativos les ha permitido acumular la cultura escolar como forma de socialización, como aprendizaje y experiencia para el trabajo docente, para desempeñarse en los CAM como profesores formadores y actualizadores de docentes.

CONSIDERACIONES FINALES

La reconstrucción del perfil de los profesores y de sus trayectos profesionales y laborales, permitió la identificación de diversos procesos formativos que han realizado; mismos, que han sido regulados por las diferentes condiciones en las que los profesores se han acercado a la profesión docente y por su recorrido por los establecimientos educativos en los que han trabajado. Estos procesos formativos se relacionan con su forma de vida, con las experiencias de su práctica docente, con las posiciones que ocupan dentro del campo, y con las motivaciones y preocupaciones por su desarrollo profesional. Sin embargo, estos procesos no son lineales, cada profesor ha trazado un trayecto distinto demarcado por situaciones familiares y relaciones sociales muy específicas, que han orientado su existencia y que lo han acercado a ciertos conocimientos y habilidades que le han permitido satisfacer sus necesidades e intereses. No obstante, a pesar de las diferencias, estos procesos de formación muestran cómo la mayoría de los profesores han recorrido trayectos similares que nos permiten identificarlos más en términos de homogeneidad que de diferencia.

Entre las conclusiones obtenidas tenemos que no hay una política de formación específica para los profesores formadores que estudiamos. Por el contrario, cada profesor formador ha constituido de manera personal su propio trayecto formativo en el que se concentran principalmente dos aspectos. Por una parte, la necesidad de realizar estudios superiores para mejorar su posición tanto

laboral como económica; y por otra, su preocupación e interés por cubrir las demandas formativas de la institución educativa a la que pertenecen, implícitas en los programas de estudios que ofrecen y en las normas internas de promoción de plazas y estímulos. Además, podemos señalar que la ausencia de una política educativa de formación de formadores ha permitido que cada uno de los profesores seleccione las alternativas de formación que les son más atractivas. Hasta ahora, la adquisición de competencias, saberes, conocimientos y valores, ha estado ligada a las prácticas y a las necesidades de los profesores, por lo que la formación se convierte en un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Esta concepción de la formación de los profesores formadores que se ha mantenido a lo largo de este trabajo y que se ha observado en la construcción de los procesos de formación de los profesores, nos da cuenta de la relación existente entre los sujetos y los órdenes institucionales distribuidos en un espacio social determinado. No obstante este acotamiento, la relación con otros, la reflexión y la experiencia de cada uno de los profesores, han sido elementos que les han permitido elegir y elaborar un proyecto que responda a sus necesidades personales y profesionales. Han sido los profesores los que a partir de diversas estrategias han elaborado su propio proyecto formativo.

Por otra parte, el estudio nos ha permitido concluir que no hay un proceso sistemático de selección de profesores para que se incorporen en las instituciones formadoras, sino que existen distintas formas de incorporarse a estos espacios educativos que se relacionan con el capital social, político y/o cultural que cada profesor posee dentro del campo. Las relaciones familiares, sindicales o entre colegas cobran especial importancia en el medio, a diferencia del aislamiento y la soledad de los reclutamientos, iniciaciones y las condiciones básicas del oficio de los académicos en las universidades. La incorporación de los profesores al campo magisterial los coloca en un espacio social instituido, caracterizado por la lucha de los profesores y los demás agentes que intervienen en él, por ocupar las mejores posiciones, en el que las acciones formativas de los

mismos se pueden volver estrategias de mejora. Así mismo observamos que el sector magisterial es un espacio cerrado, en el que operan los distintos capitales que cada uno posee, y que está caracterizado por la estrecha relación de las instituciones más poderosas que intervienen en él, la SEP y el SNTE, en sus distintas representaciones, en el que las acciones formativas de los profesores regularmente se dan bajo las demandas institucionales que el mismo campo establece y que los profesores legitiman como propias.

Para terminar, se hace necesario señalar que los resultados obtenidos abren la posibilidad de estudiar a otros grupos de profesores formadores de docentes, como los profesores de las escuelas normales o las universidades pedagógicas, para su posterior comparación. Así mismo, se abren posibles líneas de análisis relacionadas con el tema de los formadores, como el estudio de la cultura institucional en la que se da la formación de los profesores formadores de docentes, sus representaciones sociales, o su trabajo dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Great Britain: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture a l'existence*. París: L'Harmattan.
- Inclán, C. y Mercado, L. (2005). "Formación y procesos institucionales". En Ducoing, P. (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 327-368). Tomo II, México: COMIE.

-
- Medina, P. (1998). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdés.
- OCDE (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/52/62/32023694.pdf>. Consulta: 25 de agosto de 2008.
- Webb, J. (2002). *Understanding Bourdieu*. Malaysia: SAGE Publications.
- Yurén, M. T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico. (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. México: UPN.
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.