

COMO APRENDÍ A SER “BUEN MAESTRO”. LA VISIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

CATALINA GUTIÉRREZ LÓPEZ
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

RESUMEN: En esta comunicación se recuperan resultados de entrevistas realizadas a formadores de docentes de dos escuelas normales del país, para mostrar que la influencia de la familia, los amigos y los compañeros, con quienes comparte un determinado espacio sociales, es reconocida como incidente en su formación como “buenos maestros”, lo que se contrapone al escaso reconocimiento a la escuela normal en ese proceso.

Con ello, se proporcionan pistas para identificar ciertas visiones presentes en los

formadores de docentes sobre la manera en que los actuales estudiantes de las escuelas normales se pueden convertir en “buenos maestros”, que forman parte de su identidad, pero que están más cercanas al pasado y más distantes al espíritu y filosofía de los actuales planes de estudios o al “buen maestro” que la educación del siglo XXI requiere.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Formación de formadores. Educación normalista.

Introducción

En esta ponencia se recuperan elementos recabados en una investigación realizada en México, en dos escuelas normales del país, que se planteó como objetivo reconocer el contenido de la representación del “buen maestro”, entre los formadores de docentes adscritos a estas instituciones de educación superior,¹ además de reconocer el peso de los principios culturales en su construcción; el interés por la frase, que se usa de manea común entre los maestros, se entiende por la valoración positiva y el reconocimiento que otorga y distingue a sólo unos cuantos.

Los resultados de la investigación rebasan el interés de este documento, por lo que aquí sólo se recuperan algunas consideraciones relacionadas con la manera en que los formadores de docentes señalan aprendieron a ser “buenos maestros”, y el papel que tiene la escuela normal, sus agentes y su cultura en ese proceso.

Con ello se busca mostrar la persistencia de principios culturales compartidos entre los formadores de docentes, asociados al magisterio, que se contraponen a las visiones contemporáneas sobre el ser y hacer docente, que ante una eventual reforma a los planes y programas de estudios de las escuelas normales, deben ser considerados.

Sobre la permanencia de principios culturales entre los formadores de docentes

Los formadores de docentes, gozan de un reconocimiento especial dentro del magisterio, ya que son “maestros de maestros”, los escasos datos que tenemos sobre este tipo de agentes, muestran que su trayectoria escolar es más o menos común (estudiaron la normal básica y la normal superior); atendieron grupos en la escuela primaria y/o en la secundaria (Guevara, 2003); y pusieron en juego una serie de estrategias particulares para adscribirse a su “*alma mater*” como docentes (comisiones, invitaciones de directivos, designaciones directas de autoridades, concursos de oposición) (Gutiérrez, 2008). Su adscripción laboral, les garantiza una comunicación constante con estudiantes a quienes tienen la responsabilidad de formar como “buenos maestros”.

Desde la posición aquí asumida, en el cumplimiento de su tarea institucional, los formadores de docentes, no sólo imparten contenidos de los planes y programas de estudio, sino que ponen en juego una serie de principios culturales, que forman de un esquema común y compartido, que identifica a este grupo profesional, que aquí se denomina como *habitus*.

El *habitus*, recuperando a Bourdieu, se define como un:

... sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas (cuyas) operaciones expresan la posición social en que se ha construido... produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales, más que por los agentes que poseen el <código>, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender el sentido social (Bourdieu, 1988, p. 134-135)

El *habitus*, siempre está asociado a un campo, considerado como un espacio social, integrado por agentes e instituciones, que tienen a la docencia como la actividad profesional y que asumen la responsabilidad social de transmitir contenidos y principios culturales.

El campo magisterial, en este caso, proporciona unidad a los profesionales de la docencia y para decirlo en un lenguaje más cercano a Bourdieu, congrega agentes que, con el ejercicio de la docencia, comparten la ejecución de un trabajo pedagógico, que como trabajo de inculcación tiene la duración suficiente para producir una formación duradera o *habitus* (Bourdieu, 1981).

En esta lógica, los formadores de docentes, en tanto miembros del campo magisterial, no sólo comparten un *habitus*, como miembros del campo magisterial, sino que tienen la obligación y la oportunidad de introyectarlo a sus estudiantes, para garantizar el éxito de su responsabilidad institucional; lo que significa, no sólo enseñar contenidos, sino también socializar ideas, maneras de pensar, estilos, visiones y percepciones,² que de acuerdo a su posición caractericen a los “buenos maestros” que se forman en la escuela normal.

De acuerdo a Bourdieu (1988), existen dos vías mediante las cuales el *habitus* se puede introyectar: la inculcación, que supone una acción pedagógica dentro de un espacio institucional (familiar o escolar) que puede ser un arbitrario,³ pero cumple la función de homogeneizar visiones acerca de las relaciones y en general del estado de cosas; y la incorporación, que remite más a la noción de interiorización y que es resultado de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia de los agentes que interaccionan en un espacio social.

El *habitus* del campo magisterial, entonces, recupera no sólo un conjunto de saberes apprehendidos dentro de las instituciones que lo conforman, sino también una serie de principios culturales que identifican a ese espacio social y dan idea de los rasgos a reconocer como propias del “buen maestro”.

Sobre el trabajo de campo

La investigación se concentró en dos escuelas normales públicas y beneméritas, “La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (ByCENOG) y la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros (ByCENM), cuyo formadores de docentes se ubican en condiciones sociales de existencia diferenciados, no ajenos a la historia, las

interacciones sociales, los recursos económicos y culturales; se trabajó con formadores de docentes de tiempo completo, ya que se consideró que por su tipo de contratación, tienen mayor contacto con los alumnos, dentro y fuera del espacio áulico. Para obtener información relacionada con el *habitus* y la representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes, se diseñó un cuestionario y una entrevista. El cuestionario, permitió reconocer regularidades relacionadas con el capital cultural, la trayectoria escolar y la posición social de los entrevistados, que muestran más homologías y distancias entre estos agentes dentro del campo, que ayudan a comprender la construcción de su representación social.

La entrevista, integrada por 13 preguntas, escudriño sobre el contenido de la representación del “buen maestro”, y por su amplitud, en este documento sólo se recuperan las respuestas de dos de ellas, en las cuales se develan los principios que los formadores de docentes reconocen como básicos para ser “buenos maestros”.

Las respuestas que aquí se recuperan, atienden a las siguientes interrogantes:

¿En la escuela normal, cuando estudio, ¿cómo le dijeron sus maestros que tenía que ser un “buen maestro”

¿Cuáles son los aspectos más importantes de su formación en la escuela normal que considera le ayudaron a ser “buen maestro”. ¿Qué rescataría en su práctica docente?

Ambas interrogantes permiten reconocer, el peso de la escuela normal, y el papel de agentes e instituciones, ajenos al espacio escolar, pero miembros del campo, en la adopción de un *habitus*, que toman como referente en la construcción de su representación del “buen maestro”.

El cuestionario y la entrevista se aplicaron a 19 formadores de docentes de tiempo completo, 12 de los cuales se encuentran adscritos a la ByCENM, en tanto que 7 de ellos, se ubican laboralmente en la ByCENOG.

Como aprendieron los formadores de docentes a ser “buen maestros”

Las respuestas a las dos interrogantes ya mencionadas permiten identificar ciertos acuerdos entre los entrevistados, sobre aquello de lo que aprendieron a ser “buenos maestros”; donde se observan dificultades para recordar o recuperar contenidos de los planes o pro-

gramas de estudio de la escuela normal que les hubieran ayudado a ser “buenos maestros.

Algunos formadores, confesaron no recordar o recuperar nada, que en su formación dentro de la escuela normal les hubiera ayudado en el ejercicio de su práctica docente, y ello se observa en el siguiente comentario:

“... yo me decepcioné mucho de la escuela normal... yo esperaba como el lugar donde se forman los maestros... esperaba una cosa maravillosa y como que sentí que no era lo que yo esperaba, que había menos de lo que yo esperaba – más rigor, más formación, más exigencia- yo venía de la secundaria de trabajar duro y después, como que me iba muy bien, sin trabajar demasiado, me sacaba muy buenas calificaciones... obtuve las mejores calificaciones” (01-gto)

En tanto que otro simplemente menciona “... pues de hecho nada...” (07-df) cuando se le pide recuperar contenidos de la normal que le hubiesen ayudado a ser maestro.

Otros entrevistados recuerdan, que a su egreso de la normal, se dieron cuenta que mucho de lo aprendido no les era de utilidad en su práctica docente, ya que desde su posición:

“... en la normal les decimos, haz un plan de trabajo, un plan de clase, que en el aula hay una hoja de cuaderno con tres líneas, el número de páginas del libro, el número de la lección y esa es la planeación, en la normal no se les da lineamiento de material didáctico atractivo, suficiente, con ciertos rasgos y en el aula están arrinconadas las cajas de cartón, las latas de chile, ahí, polveado todo, que objeto tiene que esté en el rincón el material, si no lo utilizan, por ejemplo, el plan de trabajo tiene sus indicaciones, pero no lo organizan” (02-gto)

“... yo he platicado con mis alumnos que luego vienen, porque su escuela, les toca el coro, el concurso del himno nacional o el concurso de música popular mexicana y me dicen que definitivamente se tienen que ajustar al modelo de trabajo de las escuelas donde llegan, porque no los dejan ser... tienen que adaptarse e ir creciendo” (12-df)

Para otro grupo, el papel de la normal en su formación, no tiene espacio en su discurso, pero en sus respuestas, no recuperan contenidos o saberes relacionados con los progra-

mas o planes de estudio cursados; en sus comentarios se patentiza el mínimo impacto del plan de estudios en su proceso de ser maestro y al mismo tiempo la participación de los “otros” agentes e instituciones, miembros del campo, en su formación, en donde la realidad cotidiana de su tarea docente, ocupa un papel predominante, en tanto que la escuela normal es soslayada.

Se hace patente que en la escuela primaria prevalecen necesidades, estilos y prácticas, que no están contempladas en los planes de estudio de las escuelas normales, tal y como observa en el siguiente comentario:

[de la normal]“... salimos preparados teóricamente, el estilo de enseñanza y aprendizaje, era más que nada muy memorístico, muy teórico, teníamos muy poca práctica, casi mínima² cuando yo salí me di un topetazo porque me mandaron a una comunidad donde yo tenía que estar atendiendo dos grupos, yo no sabía atender dos grupos... la situación era medio difícil, creo que llore la primera vez, porque no sabía qué hacer, me dieron un grupo de primer año con 80 niños y yo no sabía enseñar a leer y escribir, habíamos llevado aquí la teoría y nos habían enseñado... en mis apuntes... me acuerdo que revise mis apuntes y en mis apuntes, decía, para enseñar a leer y escribir, puedes utilizar el método de Torres Quintero, el método onomatopéyico, el método de las palabras normales, para más información ver a los autores... y era todo lo que aparecía en mis apuntes y claro está que cuando yo llegue con 80 niños y yo tenía que enseñarles a leer, pues de plano, las lágrimas se me vinieron, porque decía, que voy a hacer y bueno recurrí a preguntar y pues, el primero fue mi padre... afortunadamente mi padre, mis compañeros de la escuela donde trabajaba, me dieron algunos *típs* y pues empezamos a hacer el intento de enseñar a leer y escribir, creo que el primer año, no estuvo muy bien, pero fue la experiencia y al otro año salió mejor, total dure como 10 años dando primero y me encanto (06-gto).

Destaca que algunos entrevistados, aun cuando tuvieron dificultades para identificar conocimientos que en la normal les hubieran ayudado a ser “buenos maestros” si reconocieron otras cuestiones, tales como:

El fortalecimiento de su vocación:

“... haber consolidado mi vocación de servicio, de responsabilidad, ese cúmulo de valores que trabajamos todos los maestros, en donde está el respeto al maestro, el respeto al niño, el respeto a las personas, pues fue una de las cosas que más me ayudó.”(06-gto)

La elaboración de material didáctico:

“(en la escuela normal tuve la oportunidad de)... aprender a hacer material didáctico, recupero esto, lo que ahora construyo, es que si aprendí a hacer material didáctico” (05-fd)

Más que los contenidos u orientación de los planes y programas de la normal, para 8 de los entrevistados, sus maestros, son referencia indispensable en su hacer docente:

“...definitivamente las imágenes de algunos de mis maestros, como imágenes en actitudes, como el valor, exponer tus ideas, el ser libres, el fortalecer, el estudiar, el que a ver que si ésta es una carrera de vida, es estudiar diario... no es ser conocedor de todo, es ser sensible de todo y ver los momentos en que está uno” (10-df)

Eso se ratifica en el siguiente comentario, quien recuerda a una maestra de la normal, como aquella de la que aprendió como ser “buen maestro”, ya que:

“... ella era muy enérgica y muy exacta para que se hicieran las cosas, pero también con una personalidad muy positiva y decía ... eso es bueno... porque te sabe hacer como trabajar, sí, además desmenuza... nos enseñaba a despedazar todo el concepto o al revés de la parte mínima, llegar a la verdad, tenía una habilidad tremenda y no los gritaba... a lo mejor... fue también lo que no me gustaba a mí... gritar o que me gritaran en el aula” (02-gto).

De otra manera, ello también es señalado por otra maestra, quien recuerda gratamente a una de sus maestras, ya que:

“... ella era una persona que se plantaba y ya estaba actuando y nos decía, es que la personalidad del maestro es un actor... porque tienen que convencer, tienen que cautivar, para atraer y estimular la atención de sus alumnos, a la persona primero y después a lo que hace” (12-df)

Llama la atención que seis de los entrevistados no recordaron haber escuchado o recibido consejo de sus maestros sobre las cualidades de un “buen maestro”, pero reconocen que con su actuar les indicaron caminos y rutas de acción, y eso se expresa en el siguiente comentario:

... Fíjate que como consejos no lo recuerdo, más bien, si recuerdo a mis maestros y recuerdo la manera en que ellos eran, más bien tengo la impresión de que obedece más, a como actúas como maestro, obedece a como los viste, es más inconsciente, más por abajito del agua, que tan explícito (01-gto)

Para el grupo minoritario de formadores que si admitieron recordar algún tipo de consejos de sus maestros, recuerdan el interés por inculcar un sentido de responsabilidad como inherente al hacer docente:

“... recomendaban cosas como; que el maestro debe ser responsable y puntual... y de ellos, la mayoría de las cosas que vienen mi memoria, es que si eran congruentes, pero curiosamente, su influencia no era tan fuerte, yo los veía neutral... digamos así, cuando vienen a mi memoria, es así un buen maestro, pero los veo de blanco y negro, los que me impactaron son en colores.” (03-df)

Para otro grupo importante de entrevistados, no fue la normal la que les enseñó a ser maestros, sino sus familiares, lo cual se expresa en el siguiente comentario:

“siento que más bien, fue en mi casa, donde se me dieron más hábitos, análisis críticos educativos... definitivamente mis padres, ellos fueron un gran ejemplo, incluso algunas cosas que manejo, las tengo con mucho cariño y lamento no haber tenido la madurez suficiente para poder haber platicado con ellos.”(02-df)

Conclusiones

Con lo dicho hasta el momento, se puede concluir lo siguiente:

- Los formadores de docentes otorgan un reconocimiento particular a sus maestros, compañeros, familiares y amigos en su proceso de formación como “buenos maes-

tros”, con quienes interaccionaron, no sólo dentro de la escuela normal, sino dentro del campo social.

- Los planes y programas de estudio, no ocupa un papel protagónico en el discurso de los formadores de docentes, como incidente en su formación como “buenos maestros”.
- La inculcación no parece ser eficiente en el proceso de introyección del *habitus*, donde la incorporación parece llevarle ventaja, ya que para los entrevistados, son más importantes las vivencias, las interacciones, los estilos y las prácticas de sus maestros, de sus compañeros y hasta de sus familiares, que los contenidos oficiales de la normal.
- El éxito de la incorporación en la conformación del *habitus*, muestra la prevalencia de principios culturales, incorporados en los maestros de los actuales formadores de docentes, que a pesar de ser parte del pasado, destacan como importantes en su formación como “buenos maestros”.
- Ese pasado tiene presencia en la escuela normal, ya que los actuales formadores de docentes, en su cotidianidad, muestran estilos, visiones y percepciones asociadas al “buen maestro” que no necesariamente corresponden al “buen maestro” que el nuevo siglo requiere.

Notas

1. Esta investigación titulada “La representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes. Los casos de la Escuela Normal de Guanajuato y de la Escuela Nacional de Maestros, la realice para obtener mi grado de doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología, por la UNAM.

2. No olvidar que el *habitus*, como lo menciona Gilberto Gimenez, tiene un carácter mul-

dimensional: es eidos (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), ethos (disposiciones morales), hexis (registro de posturas y gestos) y aisthesis (gusto y disposición estética) (Gimenez, 1997).

3. El arbitrario cultural, para Bourdieu, expresa casi siempre de manera mediata, los objetivos (materiales o simbólicos) de los grupos o clases dominantes (1981, p.49)

Bibliografía

Bourdieu, P. (1981). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, España: Laia.

Bourdieu (1988). Cosas dichas. Colección el mamífero parlante. Argentina: Gedisa,

Giménez (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. (mimeo)

Guevara Vivero, María del Refugio (2003). Algunos rasgos del perfil de la planta docente. Ciclo escolar 2002-2003. En Gaceta de la Escuela Normal. México: SEP.

Gutiérrez López, Catalina (2008). La representación del “buen maestro” entre los formadores de docentes. Los casos de la Escuela Normal de Guanajuato y de la Escuela Nacional de Maestros. Tesis. México: UNAM-FCPyS.