



FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DE FORMADORES EN PROCESOS DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

MARÍA ADELINA CASTAÑEDA SALGADO
CLAUDIA SERNAS HERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

La reforma curricular, implementada en la escuela normal en 2011 se propuso la formación y actualización de nuevas competencias docentes tanto para los formadores como para los docentes, mediante la opción de un modelo de educación superior basada en la formación por competencias y acorde con los nuevos paradigmas educativos de la educación básica. Sobre los resultados de la implementación de esta reforma, se conoce poco. De ahí el interés de realizar una investigación para conocer las apreciaciones de formadores sobre enfoque pedagógico y la estrategia utilizada, y al mismo tiempo, conocer las experiencias de los profesores, sus identificaciones, pensamientos, acciones, deseos y aspiraciones como profesores de las normales.

En esta ponencia se presenta algunos hallazgos derivados de la aplicación de entrevistas narrativas a profesores de algunas normales de Pachuca, Durango y Veracruz, en las que nos dieron a conocer sus apreciaciones acerca de cómo enfrentan la implementación de los nuevos enfoques curriculares. Asimismo sobre los significados que los profesores atribuyen a su quehacer docente, la responsabilidad y compromiso que adquieren con la formación de sus alumnos y los elementos que permiten identificar su construcción identitaria del “ser maestro” de Educación Normal.

Palabras clave: Formadores ante la Reforma curricular, narrativas y práctica docente.

Introducción

En las últimas décadas las escuelas normales han sido objeto de reformas curriculares y administrativas encaminadas a la reestructuración del sistema en su conjunto, cambios en el currículo

y la mejora de la planta docente, en un esfuerzo por lograr la transición hacia un modelo de educación superior. En el año 2011 se pone en marcha una reforma curricular que pretende actualizar las competencias docentes y fortalecer la formación profesional acorde con la transformación de la Educación Básica, para lo cual se plantea que “los formadores de maestros comprendan los enfoques en la formación, desarrollen competencias para crear nuevas estrategias de enseñanza y dominen los contenidos de aprendizaje establecidos por los planes de estudio de este nivel educativo” (DGESPE, 2011).

A más de 4 años de haberse iniciado esta reforma, se conoce muy poco acerca de los cambios y experiencias que se han generado en el proceso de su implementación. Como acontece con varias reformas, lo que menos se ha atendido es la mediación del profesor para ponerla en práctica; las estrategias para decodificar y reinterpretar los conocimientos y saberes, los recursos que utilizan para crear condiciones y prácticas que permiten aplicar los cambios y, en fin, las reflexiones, significados y actitudes hacia la enseñanza que se ponen en juego al operar la reforma.

El interés de la investigación sobre los formadores en la encrucijada de la reforma de la educación normal se centró en conocer, por una parte, apreciaciones de formadores sobre el enfoque pedagógico y la estrategia de implementación y, por otra parte, las experiencias de los profesores, sus identificaciones, pensamientos, acciones, deseos y aspiraciones como profesores de la más importante institución formadora de docentes.

Se aplicaron 54 cuestionarios a profesores de escuelas normales de Hidalgo, Durango y Veracruz que aportaron información sobre algunos rasgos relativos a su formación inicial y trayectoria profesional, su inserción y antigüedad en la normal. Así mismo, se realizaron 20 entrevistas narrativas para conocer sus apreciaciones acerca del sentido de los cambios propuestos en su actividad docente y las identificaciones que van construyendo en sus trayectorias y prácticas de enseñanza.

En esta ponencia se presentan algunos hallazgos derivados de las entrevistas, relacionados con el sentido de la reforma de la Educación Normal (2011) y de las identificaciones y significados que los profesores atribuyen a su práctica docente en la institución.

Desarrollo

En los últimos años ha crecido el interés por conocer el perfil de los formadores en la formación inicial de los futuros docentes. Hay quienes consideran que la calidad de la formación y el buen desempeño del formador, es determinante en el aprendizaje de habilidades y competencias del estudiante para su posterior inserción y ejercicio profesional. El estudio realizado por Vaillant (2002) reporta que en los textos examinados hay coincidencia en que el 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.

Estos rasgos ideales que deben caracterizar a los formadores constituyen parámetros que se han tomado en cuenta como fundamento para aumentar las exigencias establecidas en lo que se refiere a la certificación y evaluación de las instituciones formadoras, sin embargo no se consideran los elementos académicos que tendrían que ser objeto de la actualización de los formadores, con el fin de elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes del Sistema Educativo Mexicano.

En varios estudios (Vaillant, 2002, Vaillant y Marcelo, 2000, Vezub, 2007), se ha discutido el hecho de que varios países de América Latina reformaron el currículum de la llamada formación inicial de maestros pero persisten problemáticas graves en relación con el funcionamiento de las instituciones de formación; el perfil de la plantilla docente y la formación de los formadores encaminada al desempeño de funciones de educación superior.

. Definir al formador es complejo, pues es necesario considerarlo como un profesional que posee conocimiento, compromiso, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito, como un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos en un campo que exige la intervención pedagógica y cultural del docente.

Los formadores de formadores, se colocan de entrada, ante un compromiso de ida y vuelta, en una vertiente tanto individual como colectiva de construcción y reconstrucción de conocimientos, debido a la doble exigencia que caracteriza a este trabajo por ser una construcción de relación horizontal, en donde es necesario que el aprendizaje y la enseñanza fluyan en uno y otro sentido.

Imbernón (1994), citado por Castañeda y Navia (2015), señala que más allá de la importancia del conocimiento de una o varias disciplinas, los formadores requieren de una serie de competencias y capacidades que les permitan:

- Animar grupos de adultos y analizar su funcionamiento; comprender el sentido y la dinámica de las situaciones.
- Escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.
- Diseñar proyectos e itinerarios de formación, eventualmente en términos de objetivos específicos (currículum, sesiones, créditos, secuencias, etc.).
- Identificar y situar los fundamentos y los métodos de la didáctica utilizada en la enseñanza y en la formación.
- Realizar y llevar a buen término la realización de prácticas de investigación-acción en el terreno profesional.
- Utilizar y enseñar el manejo de los instrumentos de análisis de las prácticas docentes.
- Reflexionar sobre el propio trabajo e interrogarse sobre la propia función en el marco de la práctica docente del formador.

Estos rasgos y cualidades atribuidos a los formadores de docentes tienen como anclaje una visión de la identidad como construcción que cambia a partir de las experiencias individuales y colectivas que van modificando su percepción de uno mismo y de la manera de incluirse en la realidad de la práctica docente. De acuerdo con Dubar (2002), son normas identitarias en el ámbito de actividades profesionales que están en relación directa con ciertos modelos culturales o lógicas que deben ser analizadas en el curso de la trayectoria de los actores.

En el análisis de los referentes identitarios de los formadores se toman en consideración que el formador es un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación, porque posee un conocimiento teórico – práctico para asesorar y supervisar a los futuros docentes en su formación inicial (Vaillant, 2002).

El recurso metodológico de la narrativa permite recuperar la experiencia pedagógica de los formadores para comprender cómo las acciones y tareas cotidianas logran convertirse en experiencias significativas en el marco de una práctica en la que cada persona encuentra su identidad dentro de la cultura en que vive.

Abordaje metodológico

En esta investigación la aplicación de entrevistas narrativas a profesores de escuelas normales constituyeron la fuente de información más importante, ya que el lugar que ocupan las enunciaciones del sujeto investigado no aparecen meramente como una información, sino como objeto de análisis sobre el cual el investigador puede trabajar o derivar nuevas interpretaciones, sino que van ocupando también un lugar en la interpretación de la realidad.

Esto es así porque además de la construcción del conocimiento profesional colectivo, los relatos contribuyen al fortalecimiento de la capacidad de los docentes para debatir acerca de cuestiones y problemas educativos que les afectan (Mc Ewan y Kieran, 1998), ya que permiten problematizar la experiencia con actitud crítica.

Desde una perspectiva epistémica los relatos focalizan sobre hechos donde es posible advertir planos individuales y colectivos, personales y profesionales, públicos y privados que, en su conjunción, aportan elementos valiosos que dan cuenta de las identidades de los sujetos. En este sentido, las narrativas de prácticas docentes nos permiten reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que han pasado en los últimos años; dar visibilidad a los itinerarios como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el “deber ser” del profesorado que se encuentra en documentos oficiales y publicaciones; reconstruir cómo los docentes han enfrentado las presiones derivadas de los cambios económicos y tecnológicos sobre ejercicio de su profesión; rastrear cómo la formación que han recibido los docentes contribuye o no al desarrollo de su actividad en la escuela y el aula; explorar

la vinculación entre los procesos de construcción identitaria y su posicionamiento como docentes (Hernández, 2004).

Cuando los maestros relatan su trayectoria dan un testimonio de su vida e informan sobre los contextos en los cuales se han inscrito, ofreciendo indicios de la percepción que tienen de su práctica y experiencias. En el caso de los sujetos estudiados fueron tejiendo los temas discursivos que daban cuenta de sus valoraciones sobre la reforma de la educación normal y el sentido de ésta en la actividad docente, asimismo, sobre referentes de identificación con el ejercicio de la profesión en instituciones formadoras de docentes. La información recabada fue grabada, transcrita, codificada y analizada para integrar los hallazgos en ejes temáticos, dos de los cuales se abordan a continuación.

El sentido de la reforma en la actividad docente

En sus intenciones, orientaciones y propósitos la actual reforma comparte la preocupación de varios países de América Latina de fortalecer la calidad de los programas de formación docente, sin embargo, no existe una conexión explícita con procesos posteriores como el acompañamiento durante el periodo de iniciación profesional o con opciones para el desarrollo profesional a lo largo de las trayectorias de vida profesional de los docentes de educación normal.

Para los profesores entrevistados la primera incongruencia radica en la comunicación de los cambios, pues no han podido disponer de elementos para comprender los alcances y pertinencia de los componentes propuestos en la reforma. Para un profesor ha provocado una desestabilización de las formas de comprender el currículum. Señala que a diferencia de esta, en la de 1997, los planes y programas de estudio eran más claros, en tanto incluían una secuencia de actividades, formas de trabajo con los alumnos y hasta el número de páginas que debían leerse y las preguntas que tenían que hacerse: “uno ya le hacía unos ajustes, pero básicamente uno reproducía”.

Este punto de vista es compartido por otros profesores debido a que ha prevalecido la representación de que una reforma es buena cuando les indica paso a paso lo que hay que hacer, lo cual nos muestra la tradición arraigada de que la participación en la implementación de la reforma se reduce a operar lineamientos curriculares establecidos externamente a los procesos que suceden en las aulas.

Varios profesores aluden a la falta de una formación adecuada para comprender la reforma, ya que las orientaciones que reciben para la implantación de los planes y programas de estudio dependen mucho de la persona que las transmita. Hay quienes sostienen que la capacitación no es tal porque es fragmentada, existe poco diálogo y no se emplean estrategias que permitan vivenciar y asimilar los cambios y metodologías para operarlos.

De este modo, los profesores advierten que la incorporación del modelo de la reforma en sus prácticas no es tan sencillo, por la falta de herramientas metodológicas para implementarlo y manifiestan temor por no tener una comprensión cabal del mismo, son frecuentes frases como: “a

veces distorsionamos la idea”, “cada quien hizo lo que mejor pudo hacer en el grupo, “no logramos pegarle mucho a lo que de verdad es la propuesta en la reforma”... Las dificultades para implementar la reforma no son sólo de carácter operativo pues implica transitar de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, poniendo en conflicto el modelo de formación al que los estudiantes están acostumbrados y el modelo de enseñanza con el que los profesores han venido operando.

El modelo de formación enfatiza la conformación de un pensamiento crítico, creativo e innovador, que posibilita al estudiante reflexionar y utilizar el conocimiento, para lo cual plantea como fundamento psicopedagógico el enfoque por competencias y el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Al preguntar a los profesores sobre estos aspectos en particular, señalan que entre las virtudes de este modelo es que permite adecuar el trabajo a las características actuales de los alumnos; que es interesante trabajar con proyectos y con problemas eje porque dan apertura a la necesidad de cambiar el rol con los estudiantes, como decía un maestro entrevistado: “implica eso, desde un cambio de mi persona, de mi manera de trabajar”.

Es razonable afirmar que la incorporación del modelo de competencias colocó a algunos maestros en la situación de poder transitar hacia un modelo pedagógico centrado en el alumno, cuestionando sus modos de hacer y de identificarse en su posición como profesores:

(...) yo creo en las reformas como una oportunidad de moverse [...] no es lo novedoso o lo que está nuevo sino lo que realmente modifica la vida de las personas, que sirve [...] en el sentido de darte una sacudida, de decirte actualízate, ponte a leer, vuelve a mejorar tu portafolio de estrategias, trabaja de una manera distinta, maestro y considera esto que es muy importante, considera a los alumnos como el centro de todo este proceso. Más allá de lo que tú seas y de tus capacidades y habilidades, desde tus fortalezas, desde tus áreas de oportunidad, está el alumno, un alumno diferente (Profesora 1)

Al margen de una comprensión profunda de los cambios propuestos en la reforma, el relato de la maestra da indicios de que en su implementación una reforma puede abrir espacios para comprender lo que se viene haciendo y el papel que ocupa el profesor en el proceso de formación de los alumnos. La implementación de una reforma puede movilizar procesos de reflexión acerca de su práctica docente, de sí mismos y de la percepción que tienen sobre sus estudiantes.

Otro de los aspectos al que dan importancia los entrevistados es el lugar que ocupan las prácticas profesionales en el trayecto formativo de los estudiantes. Sin embargo, consideran que no hay continuidad entre un semestre y otro y tampoco un trabajo colegiado que permita la articulación de los aprendizajes adquiridos en esas prácticas. Pese a que es un eje de la formación, no tienen un equilibrio entre lo teórico y lo práctico,

(...) porque los estudiantes tienden a darle mayor importancia a la práctica, con la idea de que es la práctica la que les permite aprender a ser maestros, llama la atención que ves en el aula que cuesta trabajo que participen, cuesta trabajo que opinen, vas y los observas en el trabajo docente en la práctica y son excelentes (Profesor 2).

Las prácticas profesionales han significado una tensión entre la necesidad de que los estudiantes de las normales vinculen su formación con la realidad de las escuelas y la responsabilidad de los maestros de las escuelas receptoras de contribuir a su formación. A decir de una profesora,

(...) los docentes de las escuelas normales no aceptan que los estudiantes vayan nada más a observar, sino que deben ir a practicar haciéndose cargo de los grupos. Se trata con ello de evitar la simulación a la hora de realizar las prácticas, y comprometer a los maestros a visualizar que la práctica de los estudiantes es formativa (Profesora 4)

Estas afirmaciones son un indicador de que la concreción de los cambios de la reforma no es sólo un problema de planificación operativa, requiere ante todo un trabajo con y sobre los docentes, que tome en cuenta la manera cómo se perciben en su práctica profesional y la posibilidad de que sea un espacio que permita desplegar disposiciones y habilidades para identificarse con esos cambios, hacerlos suyos y sentirse comprometidos para operarlos en aula.

Identificaciones con la profesión docente en la singularidad de la Educación Normal

Los formadores de formadores son un sector singular de la población profesional que se enfrenta, en primera instancia, a un requerimiento de formación en un doble sentido: aproximarse al conocimiento de las diversas aristas del fenómeno educativo, pero también, a la responsabilidad de colaborar con otros, sus aprendices, para mostrarles cómo es que deben desarrollar su trabajo una vez que se encuentren en las aulas frente a sus grupos. (Ferry, 1991).

En el caso de los profesores de las normales esta situación se complejiza en tanto que no todos han sido formados en escuelas normales. Es frecuente encontrar profesores que reconocen contar con pocos conocimientos y habilidades, para enseñar el oficio de la docencia. Sin embargo, en varios relatos se alude a que el limitado conocimiento pedagógico, debido a la formación inicial proveniente de otras disciplinas, se compensa en que se empeñan en acercarse a la docencia tratando de encontrar un dominio en lo didáctico-pedagógico mediante la revisión de materiales y programas, establecer vínculos afectivos con los alumnos y estar pendientes de que avancen académicamente.

Es interesante que para quienes no son profesores normalistas, aprender el oficio de profesor está vinculado con la necesidad de encontrar sentido a la profesión integrando el “deseo” o el “gusto” con la necesidad de aprender a enseñar, lo cual intentan por medio de lecturas sobre la docencia, tomando cursos de actualización e incluso de posgrado.

Para una profesora de la normal de Durango con estudios de ingeniería, el tránsito hacia la docencia implicó “elegir” una especialidad en la normal superior que no daba continuidad a su formación inicial en ingeniería, carrera con la cual manifiesta tener un fuerte lazo identitario, pero para ella, la inserción a la escuela normal representó el ingreso a un mundo de trabajo “más ligero” que el industrial.

Para varios profesores cuya formación no es normalista, ser profesor habilitado en la escuela normal exige desarrollar estrategias formativas que permitan legitimar su presencia, tanto en el campo docente como en las lógicas institucionales. De ahí que permanezcan en procesos de formación desarrollando estudios de especialidad, maestría y algunos de doctorado para reafirmar la posibilidad de sostenerse en la institución y legitimarse con la “figura de maestro”, como académico, como alguien que tiene amor y gusto por la profesión.

Cuando estos maestros entran en el proceso de implementación de la reforma de la educación normal parecen estar mejor dispuestos a entrar en procesos de formación para conocer los programas, el plan de estudios, los materiales: “entonces eso fortalece la formación continua del maestro porque estás ante la exigencia de operar y desarrollar programas que no son tu especialidad”.

Para este tipo de profesores, su desarrollo profesional parece ser muy importante, ya que para “ser un buen maestro, es necesaria la responsabilidad, la preparación y la capacidad de convencer al estudiante sobre la importancia de tomar sus clases”. En ese sentido, la relación que se construye con los estudiantes, futuros profesores, se articula con el desarrollo de estrategias que permitan no sólo legitimar su condición docente frente a sus colegas, sino también, de forma importante, ganarse el reconocimiento de los estudiantes: “tienes que ser inteligente para rediseñar una y otra y otra vez tu trabajo y tienes que diversificar siempre tu oferta, el alumno debe pensar que si no va a tu clase está perdiendo algo importante”.

En la construcción de un ambiente favorable para el aprendizaje, según distinguimos en la cita anterior, los maestros se juegan también la reafirmación de sí mismos como docentes, además de su posición en el espacio institucional, lo que les exige una reflexión permanente sobre cómo enfrentar situaciones problemáticas en el aula para lograr que los estudiantes se comprometan en su formación.

En el proceso de reafirmar su lugar como docente en la escuela normal, los profesores valoran el papel crítico que ocupan las evaluaciones de los resultados de aprendizaje que otorgan a sus alumnos: “los alumnos siempre pugnan por tener un diez y yo no soy un maestro que ponga muchos dieces”. En la evaluación, el profesor pone en movimiento un complejo proceso de negociaciones y tensiones para conservar su imagen de autoridad pedagógica frente a sus alumnos.

La responsabilidad es un valor que aparece como referente identitario en los formadores de docentes entrevistados, quienes aluden a las consecuencias que tiene el “ser formador de los que van a formar” y las posibilidades de su tarea educativa: “yo les digo, la educación puede cambiar el país, es una realidad”.

La responsabilidad es considerada por uno de los maestros como cumplir con las tareas que se le plantean, a la vez que implicarse en el proceso de manera permanente: “ser siempre puntual, siempre estar ahí y hacer lo que tenga que hacer [...] siempre que quiere va uno aprendiendo cosas y reaprendiendo cotidianamente [...] yo intento que signifique en mi práctica docente algo y que les signifique a los alumnos algo, algo distinto”. De este modo, los alumnos se constituyen en un referente identitario al forjar su identidad en la responsabilidad de proporcionarles significados, de responder a la sensibilidad y a lo que los alumnos sienten. De esto se trata la identidad positiva con la profesión, valorar el propio trabajo, mejorarlo y no hacerlo siempre de la misma manera, disposición a cambiar buscando que los alumnos "se lleven algo" del trabajo que se realiza.

Sentir satisfacción ante el avance de los alumnos; tener ganas y disposición para llevar a cabo su tarea docente; ser sensible ante las actitudes de los estudiantes y manifestar seguridad frente a su saber y conocimiento aparece reiteradamente en los relatos, como búsqueda del sentido de la tarea docente y como referente de construcción de su identidad docente.

Referencias

- DGESPE (2011). Acuerdo 64. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Bellaterra.
- Castañeda, A. y Navia, C. (2015). Formación docente. sujetos, narrativas e instituciones. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Educador.
- McEwan, H. y Kieran (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vaillant, D. (2002) Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) núm. 25. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant.pdf> (23 de enero de 2013).
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000) ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores. Montevideo: ANEP, AECI.
- Vezub, L. (2007) “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos



desafíos de la escolaridad” en Revista de curriculum y formación de profesorado. 11. Recuperado de
<<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf> > (23 de enero de 2013).
Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.