

LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL DOCENTE DE LA ESCUELA NORMAL ANTE LAS DEMANDAS DE SU PRÁCTICA

NORMAL TEACHER TRAINERS' FORMATIVE PROCESSES TO RESPOND TO THE CHALLENGES OF THEIR TEACHING PRACTICE

Zoila Rafael Ballesteros

Profesora-Investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México. Miembro del SNI y profesora con perfil PRODEP. zolraf@hotmail.com

Recibido: 15 de noviembre de 2018

Aceptado: 21 de diciembre de 2018

Resumen

El presente artículo expone parte de los resultados de una investigación más amplia que tiene como propósito describir y comprender los procesos formativos por los que atraviesan los docentes de la escuela normal ante la ausencia de una formación intencionada y la llegada fortuita a estas instituciones para desempeñar dicha función. Las preguntas centrales que orientan el estudio son ¿Cómo se ha formado el docente de la escuela normal para preparar profesores de secundaria?, ¿Cuáles son las experiencias por las que atraviesa y que le resultan formativas para enfrentar las demandas de la práctica? La metodología de investigación es cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes de una escuela normal ubicada en la Ciudad de México. Los hallazgos que se exponen en el desarrollo del texto señalan algunas de las dificultades que enfrentan los formadores al incorporarse a laborar en la escuela normal y las diferentes experiencias que enfrentan, las cuales son una fuente importante de conocimiento para atender las demandas de la práctica. La formación inicial y continua, la interacción con los otros y las experiencias personales son parte de los procesos formativos más significativos que se van integrando para dar sentido a su hacer.

Palabras clave: formación, formador de docentes, escuela normal, práctica docente.

Abstract

This article shows some results of a broader research aiming at describing and understanding the processes some teacher trainers of a Normal school go through to perform their role, since they joined this school incidentally and were not deliberately educated to perform as trainers. The key questions guiding this study are: How have these teachers learned to train Middle school student teachers? What are the training experiences they have gone through, and which ones find particularly useful to face the demands of their teaching practice? The research methodology is qualitative and 15 semi-structured interviews to pre-service teacher trainers of a Normal school in Mexico City were conducted. The findings

reveal some difficulties faced by these teacher trainers when enrolling a Normal school, and the different formative experiences they have gone through as pre-service teacher trainers. All these are considered an important source of knowledge to meet the demands of their teacher training practice. All in all, their pre-service and in-service experiences as well as their interaction with other trainers and personal knowledge are part of their formative process which gives meaning to their performance.

Key words: teacher education - pre-service teacher trainers - Normal schools – teaching practice.

Introducción

El tema de los formadores de docentes, ha sido poco indagado en el campo de la investigación educativa según reportan algunos estados del conocimiento elaborados por Messina (1999), Vaillant (2002) y Arredondo (2007). La llegada de estos profesionales a las escuelas normales¹ no obedece a políticas claras, sino a relaciones personales, laborales o sindicales (Lozano, 2013; Sandoval, 2009) que permiten el ingreso a estas instituciones de manera fortuita.

Como afirma Vaillant (2002) los docentes de las escuelas normales no se formaron para desarrollar esta tarea, los perfiles son variados (normalistas, universitarios o híbridos), (Ponce, 1998) y los saberes, concepciones y creencias sobre lo que debe ser un profesor de secundaria son distintos según sus trayectorias, experiencias o incluso la edad (Gutiérrez, 2013), estos elementos se traducen en un hacer cotidiano que complejiza la tarea de preparar profesionales para la educación básica.

Existe una distancia entre cómo se llega a ser educador de docentes y las propias discusiones teóricas sobre lo que es y se debe saber. Bermejo y Morales (2012) y Jiménez (1996) mencionan que es difícil definir quién es el formador, en este grupo se ubican una serie de profesionales con perfiles heterogéneos y coinciden con Beillerot (1998), Arredondo (2007), Gorodokin (2005) y Loya, (2003) en que su labor consiste en formar profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente. Su campo de acción son principalmente las instituciones formadoras de docentes.

Estas definiciones al parecer, implican una formación intencionada que asegure un *corpus* de conocimientos que sustente el hacer en el campo profesional, aunque esto no suceda siempre así. Al respecto, algunos autores coinciden en plantear un perfil profesional para el educador de docentes. Vaillant (2002) por ejemplo, propone que este 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...preparado para ayudar a los docentes a realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que está demandando el sistema educativo. 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

¹ En México, las escuelas normales son instituciones de nivel superior que tienen como objetivo preparar a los futuros profesionales que se desempeñarán como docentes en la educación básica.

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” (p. 16).

Otros autores proponen que debe contar con saberes y/o competencias de tipo:

- a) Disciplinario (Marcelo, 1999, Litwin, 1997, (en Vogliotti, 2004; Diker y Terigi, 1997; Montenegro y Fuentealba, 2010) o teórico conceptuales (Tejada, 2010). Dentro de este tipo, Loya (2011) agrega que debe contar con un amplio dominio de conocimientos científicos para atender estudiantes provenientes del bachillerato sin un conocimiento profundo sobre las ciencias
- b) Pedagógico-didácticos (Litwin, 1997; Diker y Terigi, 1997; Montenegro y Fuentealba, 2010; Loya, 2011; Tejada, 2010).
- c) Del contexto en el que se realizará la tarea educativa que le permita realizar las adecuaciones didácticas necesarias en el proceso de enseñanza (Diker y Terigi, 1997, en Vogliotti, 2004 y Sandoval, 2009).
- d) Sobre la práctica, que conlleven a transferir el conocimiento para la comprensión y resolución de situaciones concretas (Marcelo, 1999), tomando en cuenta la complejidad del entorno y las características propias de los futuros profesionales (Montenegro y Fuentealba, 2010) promoviendo así la reflexión de la práctica y el conocimiento de la realidad social y pedagógica. La integración del conocimiento disciplinar y del conocimiento práctico debe generar aprendizajes significativos sobre la tarea de educar (Marcelo, 1999).
- e) Sobre el diseño el diseño curricular para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y realizar las adecuaciones pertinentes y contextualizadas (Loya, 2011).

A pesar de estas discusiones teóricas y de acuerdo con la revisión del estado del arte sobre este tema, en México, este profesional se forma en la práctica al no existir mecanismos claros para este proceso (Sandoval, 2009), por lo que enfrentan o buscan diversas experiencias que resultan formativas para subsanar aquellos vacíos que identifican en su formación profesional previa. Lozano (2013) en una investigación sobre las trayectorias formativas de formadores de docentes de escuelas normales en la Ciudad de México, devela que ser docente en este nivel educativo no suele ser parte de un proyecto de vida profesional para quienes se incorporan a desempeñar esta función, por lo que la autoformación ha sido la vía principal que les ha permitido responder a las demandas de la práctica, en este proceso la experiencia sedimentada y reflexionada juega un papel importante en su hacer. El autor concluye que son dos los tipos de circunstancias que promueven la trayectoria formativa en los docentes de la escuela normal: los procesos formales y las coyunturas experienciales o bien llamadas procesos informales.

Los trabajos realizados por Mercado (2013) y Muñoz (2012) sobre saberes y prácticas de los formadores de docentes y sobre la configuración del saber de los formadores de licenciados en educación especial respectivamente, coinciden en afirmar que tanto las trayectorias de vida académicas y profesionales como la

cultura institucional, son factores que tienen un impacto significativo en la configuración de los saberes docentes que los educadores de las escuelas normales requieren para ejercer la profesión.

Muñoz, afirma que estos son sujetos culturalmente activos que generan, reelaboran y transforman sus saberes cuando estos entran en contradicción o se viven como insuficientes en la realidad, ambos procesos les permiten romper esquemas de pensamiento y reconfigurar el saber particular y la identidad en general. Mientras que Mercado, analiza la manera en cómo estos profesionales van haciendo uso de lo que él denomina “su caja de herramientas” conformada por el conjunto de experiencias, conocimientos, valores, actitudes, disposiciones y creencias para dar respuesta a las exigencias del trabajo docente y encuentra que ante la complejidad de esta tarea, los formadores necesitan movilizar distintos tipos de saberes y conocimientos relacionados con diferentes visiones que se entrecruzan respecto a la formación.

Los estudios revisados coinciden en afirmar que el docente de la escuela normal ingresa a la profesión de manera fortuita y desde ahí comienzan a buscar espacios que les brinden aquellos conocimientos que requieren para preparar docentes de educación básica, sin embargo al igual que Messina (1999) y Vaillant (2002) concuerdan en que estudiar a los educadores de docentes (también llamados en la literatura formadores de formadores) sigue siendo un tema poco investigado. Como ya se analizaba anteriormente, se plantean perfiles sobre lo que debe saber, pero poco se ha indagado sobre cómo es que este profesional llega a adquirir estos saberes, conocimientos o competencias planteadas, particularmente para preparar docentes para un nivel educativo tan complejo como lo es la escuela secundaria. Por lo que nos planteamos como preguntas centrales ¿Cómo se ha formado el docente de la escuela normal para preparar docentes de secundaria?, ¿Cuáles son las experiencias por las que atraviesa y que le resultan formativas para enfrentar las demandas de la práctica? El objetivo general de esta investigación es describir y comprender los procesos formativos por los que atraviesa el docente de la escuela normal para atender las demandas que emergen de la práctica en la formación de profesores para la escuela secundaria.

Con base en lo anterior, retomamos los planteamientos teóricos tanto de Ferry (1990) como de Honoré (1980) para comprender que la formación no es un acto impuesto, sino un proceso autónomo, voluntario en el cual el sujeto busca aquello que identifica como una necesidad a cubrir. La angustia, dice Honoré (1980) es la que mueve al sujeto para formarse. En este sentido los conceptos de formatividad e interexperiencia cobran relevancia en este estudio. Para el autor, la formatividad refiere a todos aquellos momentos, circunstancias, reflexiones, etc. que pueden llevar al sujeto a su formación y afirma que la formación no puede darse en solitario, sino en el plano de la confrontación con el otro. Es a partir de esta relación que el sujeto tiene la posibilidad de mirarse a sí mismo. La interexperiencia es el resultado de un proceso intersubjetivo cotidiano. “La formación es un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco” (Lhotellier, 1974, en Honoré, 1980, p. 34).

Metodología de investigación

El trabajo se desarrolló con docentes de una escuela normal superior ubicada en la Alcaldía de Azcapotzalco, Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2016-2017 con diferentes perfiles profesionales y distintos años de servicio. Dicha institución tiene como propósito formar licenciados en educación secundaria en 11 especialidades: español, matemáticas, física, química, geografía, historia, formación cívica y ética, biología, lengua extranjera: inglés, pedagogía y psicología educativa. La investigación fue desarrollada desde un paradigma cualitativo, pues este permite desentrañar los universos simbólicos que los sujetos han construido con respecto a su mundo. Para Taylor y Bodgan (1996), implica comprender a las personas no sólo en el contexto de su pasado, sino también dentro de su propio marco de referencia. En el caso de esta investigación, centramos la mirada en los docentes de la escuela normal quienes, a decir de Mercado (2013), son sujetos con una “historia personal, escolar, profesional, de grupos de pertenencia que les han permitido conformar un conjunto de conocimientos con los cuales respaldan sus decisiones y modos de actuar” (p. 26).

Se utilizó a la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de la información, teniendo como ejes de análisis, su trayectoria profesional, la llegada a la escuela normal, las experiencias formativas que considera más significativas durante su trayecto docente en la escuela normal, los saberes derivados de estas experiencias y las tensiones vividas en la práctica.

Los criterios de selección de la población fueron los siguientes: Formación profesional distinta (normalista o universitaria), diferentes años de antigüedad como formador, experiencia con diversos planes de estudio (impartiendo asignaturas de corte disciplinario y de acercamiento a la práctica escolar) y como asesores de documentos recepcionales, finalmente disposición para participar en la investigación. Estos criterios están vinculados con los propósitos y preguntas de investigación planteadas en el estudio a fin de comprender de manera más amplia las experiencias formativas de los formadores a partir del periodo en el que se incorporaron a laborar, la formación y experiencia profesional previas, las diferentes asignaturas que han impartido y los retos que van enfrentando en su trabajo cotidiano.

Se contó con la participación de 15 docentes, 8 de origen normalista, cinco con perfil universitario y dos con perfil tanto normalista como universitario. El rango de antigüedad como formadores fue: 30 años o más (2 docentes), 21 a 29 años (3 docentes), 20 a 11 años (7 docentes) y 0 a 10 años (3 docentes). Los normalistas laboraron en otros niveles educativos (educación obligatoria). Los universitarios tienen experiencias docentes previas ya sea en el nivel de secundaria, bachillerato o nivel superior, 12 de los informantes eran del género femenino y tres masculino.

El procesamiento y análisis de la información se realizó bajo la técnica de análisis cualitativo, por lo que se pretendió agrupar las tendencias en los discursos de los informantes y de esta manera construir las categorías sociales que concentren las experiencias que para los docentes fueron significativas en su

formación y que les han permitido atender las demandas de la práctica para preparar a los futuros profesores para la escuela secundaria. Para realizar este análisis se construyeron diversas matrices. Las primeras para clasificar las respuestas obtenidas de las entrevistas, identificar las tendencias en las mismas y construir categorías sociales iniciales; el segundo, permitió reorganizar la información para ampliar el nivel de análisis triangulando el dato empírico, los referentes teóricos y la propia reinterpretación realizada por el investigador. Las evidencias empíricas que se muestran representan la voz de los informantes que participaron en el estudio. Para salvaguardar la identidad de los informantes, como un requisito ético en la investigación, se omiten nombres y datos específicos de los mismos. Los hallazgos derivados del análisis se exponen a continuación.

Análisis e interpretación de resultados

El ingreso a la docencia: la vocación y la búsqueda de una estabilidad económica

Diversas han sido las discusiones en torno a si la docencia puede considerarse una profesión o una vocación. Larrosa (2010), afirma que durante varios años ha existido la intención política de no considerar a la docencia como una profesión, con el propósito de mantener el control sobre el que enseña, lo que enseña y cómo lo enseña; esto ha permitido, exigirle política y socialmente al maestro, el desarrollo de una serie de tareas para resolver problemas sociales que no le corresponden. El autor refiere que la docencia requiere de una fuerte preparación profesional, en tanto que “la vocación no suple la preparación profesional que hoy necesitan los docentes, lo que plantearía el falso dilema de qué es más importante: la vocación o la formación...” (pp. 46-17).

En este contexto, cabe señalar que el trabajo docente se ha caracterizado por incorporar profesionales de otras áreas. Para el caso de las escuelas normales este fenómeno no es la excepción. Por tanto, la vocación no siempre ha sido una prioridad en el campo de la docencia, hoy menos con las reformas educativas actuales. Sin embargo, para los docentes de extracción normalista, la vocación, es un elemento central que los llevó a optar por este camino profesional. Junto a ella, pero en segundo lugar, aparece la necesidad de mejorar su nivel económico.

“Desde niña siempre quise ser maestra, siempre fue mi vocación, aprendí desde muy pequeña a leer y a escribir, quise ser maestra de español, estudié la normal básica y fui maestra de primaria...después estudié Español en la normal superior y trabajé en secundaria, trabajar en ambos niveles me generó un mejor ingreso económico...eso es algo que uno siempre busca...”.

A diferencia del normalista, el docente de origen universitario, la necesidad económica fue el motivo central para elegir dedicarse a la docencia, ésta les brindaba de manera casi inmediata un ingreso “seguro” y una estabilidad laboral en tanto que no contaban con un empleo relacionado con su profesión.

“Yo no quería ser maestra, quería estudiar matemáticas, pero mi padre era muy machista, me dijo: ¡las mujeres no son buenas para las matemáticas! –

Aunque yo sí lo era – mejor estudia idiomas o letras en la universidad y como era buena para los idiomas opté por estudiar letras francesas en la UNAM, me fui becada a Francia para perfeccionar el idioma, cuando regresé necesitaba dinero y busqué dar clases en diferentes niveles...“.

“Estudí psicología social en la UAM...durante la carrera trabajaba en una imprenta, cuando egresé busqué trabajo y me recomendaron en una primaria particular, di clase ahí dos años, después trabajé en una universidad privada y comencé a estudiar la maestría en psicoanálisis, así comencé en esto de la docencia, necesitaba mejorar mis ingresos”.

Como se observa en los testimonios, si bien los normalistas aluden a una elección por vocación, existe una idea predominante en ambos en que la docencia fue una posibilidad que les permitió contar con una mayor estabilidad económica y seguridad laboral. Como menciona Martínez (1995) la docencia es una actividad profesional que demanda un salario y obliga a la aceptación de ciertas condiciones laborales, por tanto, la idea de vocación se vuelve escurridiza y se convierte en la motivación que lleva al sujeto a decidir dedicarse a ella pero consciente de que recibirá una remuneración por el trabajo que realice.

El inicio como docente en la escuela normal

Como ya se analizaba, ser docente en la escuela normal sucede de manera fortuita tanto para normalistas como para universitarios. La oportunidad de ingresar a estas instituciones de acuerdo con los informantes, se dio de manera coyuntural, la invitación de algún colega con el que mantienen un vínculo afectivo o profesional fue la principal vía.

Para los normalistas, este vínculo surge en la misma escuela normal donde se formó.

“Tenía una buena relación con un maestro de aquí de la normal...fue como mi mentor, un día me dijo: ¿quieres entrar a trabajar aquí?, yo le dije: ¡Por supuesto!...habló con el Director y me dieron algunas horas, no fue fácil, pero entré...tuve que aplicarme, no podía hacerlo quedar mal, fue un gran reto para mí...”.

Para el caso de los universitarios, la relación afectiva con algún maestro que laboraba en la institución fue lo que les permitió establecer un vínculo laboral con la escuela normal.

“...Como te explicaba, yo tenía algunas deudas, entonces estaba buscando trabajo, tenía unas horas en secundaria y otras en prepa, pero no me alcanzaba, un amigo que trabajaba en la normal, me dijo: ¿quieres entrar a la Superior?...llevé mis papeles y me dieron algunas horas, no fue fácil al principio, los alumnos ya eran maestros y yo estaba recién egresada de la universidad, tenía que demostrar que sí podía con ellos”.

Los testimonios permiten analizar que si bien la llegada a la escuela normal fue fortuita y favorable para una mejora económica e incluso de estatus profesional, el ingreso a este nivel también implicó para los informantes demostrar que eran aptos para desempeñarse como educadores de la escuela normal, había

un compromiso sentido de no fallarle a quien los recomendó. Los conocimientos adquiridos en la formación inicial fueron el insumo principal que les permitió ganarse un lugar en la escuela, pero reconocen que no fueron suficientes. Los de origen normalista, consideran que esta formación junto con la experiencia docente en otros niveles educativos les brindaron las bases para poder ejercer la docencia en la escuela normal.

“El haber sido maestra de secundaria fue una ventaja, porque ya sabía cómo era la secundaria, ya lo había vivido, no me lo contaron, uno aprende a trabajar con papás, alumnos...entonces cuando trabajas aquí, pues los alumnos ya no te cuentan, sabes qué pueden hacer, esa experiencia te permite dar recomendaciones a los alumnos”.

Al parecer, los saberes aprendidos desde la experiencia en otros niveles educativos permite a los docentes de extracción normalista, legitimar un tipo de conocimiento derivado de la práctica que a su vez sirve de base para sustentar parte de las recomendaciones que prescriben a los estudiantes normalistas, específicamente aquellas que tienen que ver con el ejercicio de la docencia. Estas experiencias les brindan un piso de estabilidad para desempeñar su trabajo en la escuela normal.

Por otra parte, los universitarios consideran que el dominio de la disciplina y el desarrollo de algunas habilidades tecnológicas aprendidas en la universidad, fueron las bases centrales para desarrollarse favorablemente en este nivel.

“... Cuando me contrataron había una cosa que estaba a mi favor...yo estudié física en la UNAM, sabía algo de computación, en física no es difícil encontrarse con el manejo de computadoras, cuando entro aquí, me dan una asignatura que se llamaba...problemas científicos con herramienta matemática y eso en física es el pan de todos los días...muchos maestros ya eran grandes y no manejaban las computadoras...entonces eso me posicionó favorablemente”.

Al parecer, la incorporación a la cultura normalista, suele vivirse de manera más natural para quienes se formaron en ella, mientras que para los profesionales con otros perfiles, esta construcción se va haciendo con el paso del tiempo, particularmente cuando enfrentan nuevas experiencias que les hace reflexionar sobre su hacer.

El saber disciplinario para los universitarios es la fuente central que le permite desenvolverse en el campo, mientras que para el normalista, sus experiencia previas y el trabajo docente en el nivel de educación básica le permite tener un “*plus*”, pues cuenta con un conjunto de saberes para la práctica, que a decir de los informantes, se aprenden en la cultura normalista y en la propia experiencia docente:

“Debido a mi formación universitaria, a mí siempre me colocaron dando clases de la especialidad, no podía dar laboratorios de docencia¹, porque

¹ Estas asignaturas se cursaban en el plan de estudios 1983 con el propósito de vincular a los estudiantes con el campo laboral, realizando prácticas docentes en la escuela secundaria, estuvo vigente hasta el año 1999, formó Licenciados en Educación Media en 8 especialidades: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Francés, Pedagogía y Psicología Educativa.

no era normalista, aunque tenía experiencia como maestra de secundaria, no me era reconocida, hasta que estudié la maestría y participé en actividades de reestructuración de programas de estudio se me comenzó a voltear a ver, lo que detonó que me asignaran ese espacio fue la jubilación de los compañeros...en ese momento para mis colegas, ya era más experimentada”

La legitimidad de ser docente en la escuela normal, como refiere el informante, es algo que tiene que construirse. Para el educador de origen universitario, el saber disciplinario le permite obtener reconocimiento dentro de la cultura normalista, sin embargo, se le mira como un sujeto con falta, particularmente de los saberes pedagógicos que se aprenden, según los normalistas, estudiando en estas instituciones. Transitar de un espacio curricular centrado en la disciplina a otro que propone formar para la docencia desde la práctica, exige al docente de origen universitario, demostrar que se está listo, es decir que se cuenta con la experiencia y el conocimiento pedagógico para orientar al estudiante sobre el ser y el hacer docente. Por el contrario, el de origen normalista, este lugar parece haberlo ganado por su trayectoria previa que conjunta su formación inicial y su experiencia como docente en el nivel secundaria.

Incorporarse al campo de la formación de docentes les implica la construcción de una nueva identidad, la cual sucede en un contexto y en una cultura que para algunos les es ajena. Las tensiones que emergen en y desde la práctica los lleva a buscar alternativas de formación sean éstas formales o no formales, como analizaremos a continuación.

Experiencias que abonan a la formación del docente de educación normal.

La llegada fortuita como docente a la escuela normal, lleva a comprender a este profesionista un escenario que le exige dominar un currículo, del cual no se le ofreció capacitación para ejecutarlo. Las interpretaciones pueden ser diversas, pero las angustias emergen cuando hay que enfrentar la tarea de la formación. En este proceso, los docentes buscan diferentes vías para subsanar aquello que su formación y sus experiencias profesionales previas no les permiten comprender y realizar su labor docente. Algunos optan por el acompañamiento de un colega más experimentado y otros por la búsqueda de cursos, diplomados o posgrados. A continuación exponemos los hallazgos centrales de estas experiencias formativas.

a) La experiencia con el otro

Enfrentar las demandas inmediatas de la práctica conlleva al docente a buscar alternativas para resolverlas, como primera opción, solicita la ayuda de algún colega que los acompañe de manera cercana para responder a aquello que no puede esperar a una formación escolarizada (sea ésta algún curso o posgrado).

Los normalistas refieren que una ventaja sobre los universitarios es que estudiaron en la escuela normal, lo que les posibilita recurrir a quienes fueron sus maestros para que les compartan sus saberes y conocimientos sobre cómo atender algunos contenidos de las asignaturas que imparten, o bien algunos problemas que se derivan de su relación académica con los estudiantes.

“...Estudié aquí en la normal, conocía a varios maestros, cuando me dieron Observación y Práctica Docente¹ no sabía cómo organizar las escuelas de práctica, una ocasión tuve un problema con dos alumnos que reprobaron, se quejaron con el director...le pedí a un maestro un consejo, me dio algunas sugerencias, afortunadamente contaba con las evidencias para no permitirles salirse con la suya... fue estresante, más cuando eres nuevo en esto, porque los alumnos ya no son como los de secundaria...”.

“Cuando me dieron Laboratorio de Docencia...no sabía cómo valorar en una semana todo lo que implicaba la práctica docente...me acerqué a un maestro que me dio clases...me dijo: mira, te sugiero que primero practiquen aquí en la escuela, los grabas y después analizan lo que hicieron, así lo hice y tuve buenos resultados, él me incorporó al uso de la tecnología; trabajar la videograbación fue un elemento importante pues en ese momento no teníamos acceso a las escuelas secundarias como ahora, esto me permitió evaluarlos con algunas escalas que el maestro me ayudó a construir...aprendí mucho de él”.

Para los universitarios, la búsqueda de este acompañamiento pretende comprender tanto la cultura laboral y académica a la que se insertan como aquellas situaciones de carácter pedagógico que se les presentan con asignaturas vinculadas con la preparación de docentes en la práctica.

“...Establecer vínculos con los compañeros me permitió aprender mucho de esta cultura normalista, yo no entendía cosas...busqué el apoyo de un compañero, él me enseñó cosas de la tecnología educativa, cómo dirigir los laboratorios de docencia, qué exigirles a los alumnos...ahora ya me distancio de muchas cosas, he construido otras formas de comprender la formación de docentes, ya son varios años de experiencia...”.

“...Cuando empecé a dar Observación y práctica, no tenía idea cómo enseñarles a los alumnos a planificar, sabía de los contenidos de la disciplina, pero no de pedagogía, ¿cómo les enseñas a los alumnos a elaborar su plan de clase?...me acerqué a mis compañeras normalistas de la especialidad, ellas ya habían dado estas materias, me apoyaron mucho, entraban a mis clases, les explicaban a los alumnos, yo observaba cómo le hacían...comprendí lo que tenía que hacer...cuando sentía que me faltaba algo para trabajar con los alumnos...ellas me apoyaban”

De acuerdo con los informantes, las exigencias del currículo particularmente las vinculadas con la formación para la práctica docente, son uno de los motivos principales que los lleva a buscar alternativas para formarse; de manera inmediata

¹ Estas asignaturas forman parte del currículo actual que rige la formación de docentes para la escuela secundaria(plan de estudios 1999), tienen el propósito de desarrollar en la práctica, una serie de competencias didácticas para la enseñanza en la escuela secundaria (SEP, 1999)

recurren a los colegas más experimentados para resolver sus angustias. Los saberes y conocimientos que construyen integran los referentes adquiridos en su formación inicial con los nuevos elementos que les comparten sus compañeros para atender las demandas que emergen.

De esta manera, lo que hacen y saben sobre la formación de docentes representa un carácter dialógico (Mercado, 2002) e interexperiencial (Honoré, 1980) en tanto que recuperan la voz de sus pares académicos que los acompañan en su proceso de formación como educadores de docentes.

La interexperiencia como menciona Honoré (1980), es una vía de aprendizaje que les permite comprender y desentrañar significados que se comparten dentro de la cultura normalista y aprender algunos secretos del oficio como por ejemplo, cómo objetivar las demandas del currículo a través de estrategias concretas de enseñanza, cómo enfrentar problemas académicos con los estudiantes, hablamos aquí de aquellos saberes pedagógicos que no fueron aprendidos por la vía formal o escolarizada. El docente se coloca también como sujeto de aprendizaje, aprende del otro y se resignifica, está en la búsqueda de comprender los procesos educativos de los que es partícipe.

En esa búsqueda se hacen presentes intereses laborales, pues los procesos de promoción para ascender y obtener mejores condiciones laborales no son obviados por los docentes:

“Cuando me incorporé a la normal le pregunté al maestro que me apoyó a entrar aquí, cómo le debía de hacer para obtener más horas, él me asesoró, esto me permitió comprender que no debía descuidar ese otro elemento que para mí también era importante”.

“Cuando entras a la normal, nadie te dice cómo debes hacerle para ascender, participaba en los concursos internos y no ganaba nada, un día el Subdirector Académico, me preguntó: -¿maestra ya le dieron sus constancias por aplicar exámenes extraordinarios?-, yo le contesté: no, entonces me dijo: -Maestra usted debe exigir que le den su constancia por cada producción que tenga en la escuela, esas le sirven para participar y obtener más horas, cuando tenga un tiempcito, venga para explicarle cómo son las cosas aquí en la escuela-; entonces comprendí por qué no ganaba nada en los concursos...”.

Parte de comprender la cultura normalista reclama en los docentes de la escuela normal, no sólo atender las demandas académicas, sino también aquellas que les permita alcanzar una estabilidad laboral, la búsqueda de una asesoría, acompañamiento o tutoría por parte de los colegas es una posibilidad de aprender no sólo los secretos del oficio sino también aquellos vinculados con las políticas internas, tema que al parecer es poco compartido entre los colegas.

b) La formación continua y la búsqueda de posgrados

Ferry (1990) y Honoré (1980) afirman que la formación es un acto autónomo que persigue el sujeto movido por las angustias y las necesidades que siente ante algo que desconoce, de esta forma surge en él, el interés por perfeccionarse para poder atenderlas. Los formadores experimentan una serie de

tensiones en la práctica que los lleva a buscar cómo solucionarlas. Los espacios académicos formales suelen ser una segunda alternativa para hacerlo.

La preocupación de los docentes de origen normalista está centrada en adquirir aquellos conocimientos disciplinares que no se profundizaron en la formación inicial o bien para desarrollar alguna de las funciones sustantivas de una institución de educación superior como por ejemplo la investigación:

“...En la normal aprendemos cómo enseñar, pero no mucho sobre la disciplina, a mí ya no me tocó el plan 59, era un plan maravilloso porque se profundizaba en la disciplina, entonces estudié en la UAM lingüística, porque te das cuenta de que hay cosas que no dominas, después estudié la maestría en lingüística en la UNAM...considero que un maestro no puede estar al margen de la actualización, siempre estoy en la búsqueda de cursos, hay reformas en la secundaria, hay que entender los nuevos enfoques...”.

“Ingresé a la normal con estudios de maestría, años después busqué estudiar el doctorado porque me integré a un cuerpo académico y me demandó hacer investigación con más rigor, los seminarios que tomamos ahí me han servido para entender más esto de la investigación y la formación de docentes”.

Para los universitarios, la búsqueda de procesos de formación obedece a la necesidad de comprender con mayor claridad su labor en el nivel de educación normal como refieren los siguientes informantes:

“Mi formación universitaria, me colocó por muchos años en materias de matemáticas, y eso me hizo ver que yo estaba enseñando matemáticas y no formando docentes de matemáticas, hasta que tomé un curso y me preguntaron: ¿cómo formas docentes?, no supe responder, no había caído en la cuenta de que formaba maestros, esto me llevó a incorporarme a la maestría y mi tesis la orienté hacia la formación de docentes”.

“Entré a la normal y no sabía cómo era eso de formar docentes de secundaria, desconocía la secundaria, entonces me preguntaba: ¿cómo puedo saber sobre ambas cosas? estudié el doctorado, mi tesis fue sobre los maestros de secundaria...dedicarme a la investigación ha sido la mejor manera de autoformarme”.

“Cuando me dieron Laboratorio de Docencia, pensé que era como un laboratorio de idiomas y me puse muy contenta, yo soy Traductora, pero cuando me dieron el programa y vi que tenía que llevarlos a practicar a secundaria, que tenían que hacer sus planes de clase, dije ¡híjole! y ahora cómo le hago, entonces busqué un curso de didáctica para la enseñanza del inglés y pues lo replicaba en la escuela normal...”.

De acuerdo con los informantes, la angustia ante lo desconocido y el reconocer la falta de ciertos conocimientos, saberes o habilidades para la formación, son parte de los motivos que mueven a los docentes a buscar alternativas que les permitan subsanar los vacíos que emergen cuando están situados en la práctica. La búsqueda de espacios formativos formales suele realizarse en instituciones externas al subsistema de educación normal, el cual

brinda posibilidades de formación a través de cursos o posgrados. La autoformación a través de la investigación es una experiencia que sale a relucir y que permite aprender sobre los niveles educativos con los que se vincula directamente su labor profesional y a su vez abonar en la construcción de conocimiento en estos campos.

Cabe señalar, que las experiencias obtenidas por la vía formal son una fuente valiosa de conocimiento para los docentes, pues les permite construir bases todavía más sólidas que les brindan un piso de estabilidad para comenzar a tomar distancia de los colegas que en su momento fungieron como tutores. Esto trae consigo un proceso de diferenciación (Honoré, 1980) y de resignificación de su labor.

Reflexiones finales

Como se mencionaba al inicio de este trabajo, el objetivo central de investigación consistió en describir y comprender los procesos formativos por los que atraviesa el docente de la escuela normal para atender las demandas de la práctica en la preparación profesional de profesores para la escuela secundaria. En este documento hemos expuesto sólo parte de ese proceso, pues sin duda existen diversas experiencias que son también significativas y formativas para los educadores.

En este sentido, cabe resaltar que la llegada fortuita al campo de la formación de docentes y la ausencia de políticas educativas internas y a nivel del subsistema de educación normal, hace que cada uno de estos profesionales construya sus propios significados en torno al papel que desempeñará en la escuela normal. Para el universitario, la formación de docentes no suele ser una tarea muy clara pues significa que su trabajo consiste en enseñar parte de la disciplina que domina. Son diversos los eventos que va enfrentando en la práctica los que lo hacen resignificar esta función y buscar alternativas de formación.

El normalista, significa que su labor consiste en orientar y compartir a sus alumnos, sus conocimientos (pedagógicos y disciplinares) así como sus saberes experienciales para que tengan cierto piso de estabilidad al ejercer la docencia en secundaria. Para ambos, las experiencias previas son su principal fuente de aprendizaje que les permite iniciarse como docentes en la escuela normal; estas les proporcionan los conocimientos, las habilidades y las actitudes que pone en juego en sus inicios pero en la medida en que experimentan tensiones en la práctica, buscan otros espacios formativos, pues comprenden que requieren incorporar nuevos discursos teóricos que respondan a los cambios curriculares no sólo en el campo de la formación de docentes, sino también del nivel para el cual están preparando profesionalmente a los futuros docentes. Entre las experiencias que más valoran se encuentran: el acompañamiento de algún colega más experimentado y los estudios de posgrados o cursos de actualización. Los estudios de posgrado les proporcionan parte de estos saberes y conocimientos, pero también un estatus distinto dentro de la escuela normal.

Integrarse a una nueva cultura institucional les implica establecer relaciones con sus colegas, socializar sus saberes, intercambiar sus experiencias; de esta

manera se va conformando como docente para la educación normal. A decir de Honoré (1980), “cada uno de nosotros tiene una experiencia de la experiencia del otro y de la interexperiencia...La formación se nos muestra como experiencia relacional del intercambio (experiencia de intercambio en y por la relación). Esta noción proviene muy directamente de la naturaleza en las actividades de formación en las cuales se ha constituido nuestra experiencia” (Honoré, 1980, pp. 36-37). En este sentido, las experiencias derivadas de la relación con sus pares académicos son valiosas pues condensan una serie de saberes prácticos que les permite comprender “el cómo” de la profesión. Para los docentes, independientemente de su preparación profesional de origen, se colocan como sujetos en falta, y buscan una gran variedad de fuentes de conocimiento para ejercer la función de la enseñanza.

Retomando los planteamientos de Ferry (1990), la formación se vuelve un acto sobre sí, es resultado de una acción reflexiva sobre la propia práctica, sobre las ausencias que se identifican en ella, las angustias y la falta de respuestas ante escenarios inciertos que se van experimentando en el trabajo cotidiano, esta acción reflexiva conlleva diversas posibilidades de aprendizaje, implica reencuentros y desencuentros, éxitos y fracasos, “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (p.54). El llamado “formador” no ejerce un trabajo sobre el otro, sino sobre sí mismo que le permite resignificarse y construir lo que Tlaseca (en Camacho, 2002) denomina su proyecto o propuesta pedagógica.

Finalmente, la realización de este estudio ha permitido comprender una compleja trama que se vive en las escuelas normales. El educador tiene que formarse en la práctica, buscar cómo, dónde y con quién puede subsanar sus necesidades formativas para laborar en este nivel, algunas de éstas vinculadas con el currículo tanto de la escuela normal como de la escuela secundaria, otras de corte administrativo e incluso para promoverse y mejorar sus condiciones laborales. Este tema de los educadores de docentes, sigue siendo aún un campo endeble en la investigación educativa.

Referencias

- Arredondo López, M. A. (2007). Formación de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 473-486.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Argentina: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Bermejo Campos, B. & Morales Lozano, J. A. (2012, 3 de mayo). *Elementos contextuales y conceptuales del formador de formadores*. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1401/enLinea/7.pdf
- Camacho Trujillo, M. E. (2002). *La construcción del saber docente de las educadoras*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Siglo XXI.

- Gorodokin Ida, C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (5), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Gutiérrez Álvarez, E. (2013). Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente. En I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez (Coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docente* (p. 45-64). México: Díaz de Santos.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Nárcea.
- Jiménez, Jiménez B. (1996). Los formadores. *Revista Educar*, 20, 13-27
Recuperado de:
www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42295/94907
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4). 43-51 Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Loya Chávez, H. (2003). El proceso de formación de los formadores de profesores. Recuperado de:
www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../PRE1178309897.p
- Lozano Andrade I. (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez (Coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (p. 19-44). México: Díaz de Santos.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- Medrano Rodríguez H. & Molina Granados S. A. (Septiembre, 2010). *Desempeño profesional del Siglo XXI*. En M. I. Vollmer (Presidenta). Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Congreso celebrado por la OEI, Buenos Aires, Argentina.
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 145-207.
- Montenegro, H. & Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Revista Calidad en la Educación*, (32), 254-265.
- Muñoz, Rodríguez E. (2012). *La configuración del saber de los formadores de Licenciados en Educación Especial. Los retos y desafíos de la transformación*. (Tesis de Maestría). ISCEEM, Ecatepec, Estado de México.
- Ponce Rodríguez, E. A. (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*, (29), 165-193.

- Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. México: Newton. Edición y Tecnología Educativa.
- Sandoval Flores, E. (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En E. Sandoval Flores, I. Harold Andrews, & R. Blum-Martínez (Coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte*. (p. 85-110) México: UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2010). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, (30), 91-118.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica. Serie de Documentos No.25*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Vogliotti, A. (2004). Concepciones de enseñanza de formadores de profesores. Recuperado de:
http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm.