

Narrativas, sujetos e instituciones
en la formación docente

Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente

María Adelina Castañeda Salgado
Cecilia Navia Antezana

Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente

María Adelina Castañeda Salgado

Cecilia Navia Antezana

Primera edición, octubre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-272-4

LB1719

M6

Castañeda Salgado, María Adelina

Narrativas, sujetos e instituciones en la formación
docente / María Adelina Castañeda Salgado, Cecilia Navia
Antezana. – México, UPN, 2016.

136 p. (Horizontes Educativos)

ISBN: 978-607-413-272-4

1. Maestros –Formación profesional – México
2. Maestros en servicio, Formación de – México
3. Reforma integral de educación básica (México) I. Navia Antezana, Cecilia, coaut. II. t. III Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
POLÍTICAS Y REFORMAS EN LA FORMACIÓN	
DE DOCENTES Y FORMADORES	15
Formación inicial como carrera universitaria	16
Las reformas a la educación normal. El PTFAEN 1997-2000	21
La reforma curricular 2012 de la educación normal.....	22
Los formadores frente a la Reforma 2012	28
Formación inicial y continua en la Reforma	
Educativa 2013.....	33
Formulación de un nuevo modelo para la formación	
docente (2015).....	33
Formación continua para la profesionalización	
de los docentes y formadores.....	37
La formación docente en el contexto de la reforma.....	47
La formación continua en el Servicio Profesional Docente.....	49
Del perfil profesional a la construcción del maestro idóneo	57

CAPÍTULO 2

NARRATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE	63
Enfoques conceptuales y metodológicos	
de la narrativa	65
El uso de la narrativa en la intervención educativa	73
Narrativa en la formación de docentes	76

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DOCENTE Y TRAYECTORIAS

PROFESIONALES	83
Significados y voluntad de ser maestros	86
El papel de la formación inicial en la profesión	
docente	92
Vicisitudes del primer año de servicio	95
La experiencia acumulada, consolidación del oficio	102
Profesionalización y formación docente	104
Construcción de la identidad docente	111
Los referentes de identidad de los formadores	
de docentes	116
El sentido de una reforma en la actividad docente	120

REFLEXIONES FINALES	127
----------------------------------	------------

REFERENCIAS	129
--------------------------	------------

PRÓLOGO

Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente, nos lleva por un recorrido distinto al que solemos transitar cuando pretendemos debatir sobre el neurálgico tema de la formación de maestros, particularmente, y en contextos de reformas educativas como los que se viven en la región latinoamericana y en nuestro país.

El texto nos ubica frente a los cambios curriculares y organizacionales impulsados en los últimos veinte años, que debieron enfrentar las instituciones formadoras de maestros –las escuelas normales–, así como los docentes de educación básica en servicio. A partir de ello se retoman los relatos de estos actores en un ejercicio de investigación narrativa que aporta elementos para descubrir los significados de la profesión y los retos, no siempre explícitos, que provocan las denominadas reformas en las prácticas docentes.

Por medio de entrevistas narrativas, las autoras analizan la formación de profesores de educación básica y de los formadores de docentes de escuelas normales. Asimismo, recopilan relatos autobiográficos de profesores en servicio y de formadores de docentes en los que identifican elementos comunes en el itinerario de su profesionalización, especialmente en la etapa de inserción y socialización profesional de los docentes de nuevo ingreso, y sobre los

modos de resignificación de los mandatos que contienen los discursos educativos de y entre reformas.

El trabajo con narrativas, biografías y autobiografías en la investigación educativa está desarrollándose desde diferentes contextos para contribuir en el campo de la formación de docentes, la intervención educativa, así como sobre los impactos de las reformas en las instituciones escolares. Castañeda y Navia presentan un valioso panorama de las aportaciones conceptuales y metodológicas de autores que han tenido una influencia importante en investigaciones desarrolladas sobre trayectorias docentes, formación inicial y continua de profesores en América Latina. En correlato con esas perspectivas, en su investigación definen la posición que indica que las narrativas tienen una función cognitiva y afectiva en la práctica educativa porque constituyen en sí mismas una forma de conocer, organizar y comunicar pensamientos y experiencias.

El proceso analítico conformado en la investigación visibiliza en los relatos de los maestros sus prácticas y trayectorias profesionales, los sentidos individuales y sociales al develar los pensamientos, las experiencias, los sentimientos y los dilemas que enfrentan al ejercer el oficio de ser maestro. Así, entre los hallazgos que las autoras nos muestran en este libro, resalta el hecho de que la profesión docente sucede en un proceso de resocialización permanente donde el maestro va incorporando identificaciones con la profesión que pueden fortalecer una identidad positiva, integra un sentido de pertenencia a la institución y de responsabilidad frente a los resultados de aprendizaje de los alumnos; pero también alimenta una identidad negativa, al convertirse en un operador de los lineamientos y regulaciones, sin un compromiso ético con los cambios y situaciones en que opera su práctica docente. Asimismo, dejan ver que la manera en que se diseñan y gestionan las reformas educativas colocan a los docentes en una especie de “crisis de identidad” que los obliga a dar respuestas inmediatistas frente a la urgencia de las situaciones, los cambios de enfoques pedagógicos, y los modelos de formación y evaluación en cuya definición no

participaron; ello impide que una reforma se convierta en un espacio formativo donde el docente se va apropiando de otros significados para mejorar su práctica y elevar su desarrollo profesional.

Cómo mejorar la práctica docente para generar procesos de aprendizajes y conocimientos valiosos ha sido y sigue siendo uno de los aspectos nodales de la búsqueda en el campo educativo. En este punto, trabajos como el presente muestran diálogos con los docentes, recuperan historias, aprendizajes y dilemas. En contextos de fuertes cambios sociales, económicos y culturales como los que enfrentamos los docentes –en distintos niveles educativos– y tal vez de paradigmas sobre el modelo de lo que hasta finales del siglo XX ha sido el ser maestro, recuperar, analizar y confrontar en lo narrado como parte de la historia de una profesión, puede ser crucial si buscamos dar sentido a los proyectos educativos que se requieren y demandan desde diversos sectores de nuestra sociedad.

Gabriela Czarny

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

INTRODUCCIÓN

El tema de la formación docente y sus implicaciones en la práctica educativa ha sido objeto de nuestras investigaciones en los últimos años, ya sea mediante el análisis de las políticas de formación, o bien, desde la significación que los profesores otorgan a su formación a lo largo de su trayectoria.¹

Se ha podido mostrar que en la formación de profesores de educación básica aún prevalece una falta de correspondencia entre los programas de formación inicial y continua y las demandas reales del trabajo de los maestros. Las causas pueden encontrarse en la separación entre la formación teórica y los requerimientos prácticos, la escisión entre la formación inicial y la formación permanente, la excesiva normatividad oficial con que se controla la práctica y formación de los profesores, así como las dificultades y obstáculos para que el docente se convierta en el autor de su formación.

¹ El trabajo de investigación realizado sobre formación docente, sujetos y narrativas contó con el apoyo del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) como parte del Programa de Apoyo a Exbecarios y, posteriormente, con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco al proyecto “Los profesores en la encrucijada de la reforma de la educación normal”.

El interés por abordar la investigación de procesos de formación tiene como punto de anclaje la visión de la formación como un *continuum* con la idea de superar la división que tradicionalmente se ha hecho de las diferentes etapas de la formación: formación inicial, formación continua, formación permanente, desarrollo profesional, perfeccionamiento, profesionalización, entre otros. Se ha trabajado la formación en una perspectiva teórica que considera a los sujetos como actores de su formación, capaces de transformar –ya sea en el contexto de programas institucionales o en su práctica– los acontecimientos vitales, las vivencias de la práctica, los saberes adquiridos, las referencias institucionales y las determinaciones sociales, en experiencias significativas para el ejercicio de su profesión.

Destacamos la importancia de observar la formación desde la trayectoria de los docentes, considerando los sentidos que atribuyen a la formación inicial, a la experiencia de su inserción en los centros de trabajo y a su desarrollo profesional. Las percepciones que tienen los maestros en torno a su formación y su profesionalización son analizadas en referencia a aspectos relacionados con las reformas educativas implementadas en los últimos veinte años, la manera como vivieron su inserción profesional y las experiencias de su práctica docente.

Se destaca que algunas reformas en México han intentado retomar en sus planteamientos orientaciones y recomendaciones internacionales de política educativa para la formación, tales como no desvincular los periodos de formación inicial y continua, promover las condiciones académicas indispensables que posibiliten un mejor trabajo en las escuelas y que los profesores se involucren activamente en su propia formación. Sin embargo, algunas de ellas han permanecido más como intencionalidad que como acciones concretas que detonen cambios significativos en los enfoques y estrategias de formación inicial y continua, que propicien mejores resultados tanto en la preparación de los docentes como en los aprendizajes de niños y jóvenes en las escuelas.

En este libro se aborda, en un primer momento, la reconstrucción de la evolución de las reformas operadas en los últimos años

en educación normal con la finalidad de mostrar las continuidades y rupturas en las políticas de formación inicial y continua, en los cambios curriculares y en la definición del perfil del maestro que se espera formar, en el entendido de que en la construcción de la profesión docente las políticas educativas, las dinámicas institucionales y los modelos de formación tienen una influencia significativa en el quehacer de los maestros. De ahí nuestro interés por abordar en el primer capítulo la naturaleza de la formación inicial y continua de docentes de educación básica en las reformas.

En un segundo momento destacamos la importancia de las narrativas docentes como una forma de descubrir los significados de su quehacer. A partir de narrativas, se analiza el pensamiento del profesor sobre la acción, las experiencias y los significados de ser maestro, los efectos de la formación en la que han estado involucrados los docentes y la construcción de su identidad y posicionamiento, en especial, durante la etapa de inserción y socialización profesional de los docentes de nuevo ingreso.

Hemos podido observar que en los relatos de los profesores sobre su práctica y trayectoria profesional se muestran sentidos individuales y sociales al develar los pensamientos, las experiencias, los sentimientos y los dilemas que enfrentan al ejercer el oficio de ser maestro. Podemos afirmar que en la profesión docente sucede un proceso de resocialización permanente en el que el maestro va incorporando identificaciones con la profesión.

Con el fin de tener una visión general respecto al uso de las narrativas en la formación docente, en el segundo capítulo presentamos un breve recorrido de los autores europeos que aportan elementos conceptuales y metodológicos afines a nuestro enfoque acerca de la formación y la función de las narrativas en la reconstitución de la identidad docente y la importancia de la reflexión sobre la práctica como componente de los procesos formativos.

En el tercer capítulo analizamos la formación de profesores de educación básica y formadores de docentes de escuelas normales, mediante el uso de entrevistas narrativas y relatos. Damos cuenta

de las referencias que dan los docentes a la formación inicial previa, a la elección de la carrera y al proceso de su incorporación o inserción a la profesión, así como acerca del significado que otorgan a los diferentes momentos de su formación, a sus experiencias como docentes y formadores y las percepciones de los formadores frente a las reformas de la educación normal.

CAPÍTULO I
POLÍTICAS Y REFORMAS EN LA FORMACIÓN
DE DOCENTES Y FORMADORES

Las políticas de formación de los docentes de educación básica se han caracterizado en los últimos treinta años por una serie de cambios que han tenido efectos en sus funciones, perfiles y prácticas profesionales. Durante este periodo se elevó al nivel de licenciatura la formación inicial, la formación continua se institucionalizó y se crearon sistemas de profesionalización, evaluación y estímulo económico a la carrera docente.

Hoy en día se ha formulado un nuevo marco jurídico que norma el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de docentes en el servicio, mediante la expedición de la Ley del Servicio Profesional Docente (*DOF*: 11/09/2013, LGSPD) y la Ley de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (*DOF*: 11/09/2013, INEE) emitidas en febrero de 2013.

En este capítulo damos cuenta de las últimas reformas a la formación inicial y continua de los docentes de educación básica así como de los enfoques y prácticas de formación docente, inicial y continua, en el contexto de las condiciones institucionales y laborales y de los marcos jurídicos que norman el ejercicio profesional de los docentes en servicio. Presentamos en primera instancia un

breve recuento de las reformas a la formación inicial en México, que permiten ver la manera en que la profesión docente fue adquiriendo paulatinamente el reconocimiento como campo profesional.

FORMACIÓN INICIAL COMO CARRERA UNIVERSITARIA

Los sistemas educativos, a escala internacional, cuentan con un régimen legal que establece las condiciones del ejercicio de la profesión docente en un ámbito determinado, que regula el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente, es decir, la carrera docente (Terigi, 2009). En México, dicha carrera está vinculada estrechamente con el tipo de formación inicial que recibieron los docentes y se sustenta en la legitimidad que les otorga ser funcionarios del Estado, con derechos y obligaciones claramente establecidas.

En lo que se refiere a la formación, desde finales de la década de los años setenta se había considerado otorgar a la formación inicial de los maestros el mismo rango que el resto de las carreras universitarias, mediante el reconocimiento jurídico de la enseñanza normal como nivel de educación superior. Sin embargo, debido a que la población demandante seguía careciendo de los estudios de educación media superior como requisito para cursar estudios universitarios, no fue sino hasta la reforma de 1984 cuando se logró formalizar el ingreso de bachilleres a la educación normal para que pudieran obtener el título de Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Esta reforma de 1984 marcó la reestructuración del sistema de formación inicial mediante la formulación de nuevos planes y programas de estudio y el reconocimiento de las escuelas normales como instituciones de educación superior con funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura.

Los cambios planteados por esta reforma exigían modificaciones en la organización y funcionamiento de las escuelas normales

pero, ante todo, era necesario reconvertir la identidad de los profesores normalistas, cambiar esquemas de pensamiento y reconstituir la cultura de las normales como escuelas formadoras de maestros (Savín, 2003). Al mismo tiempo, la realización de las funciones universitarias implicaba producir y difundir conocimientos, reorientar estrategias pedagógicas y dotar a los estudiantes de una formación basada en la indagación y la reflexión.

Sin embargo, la experiencia de los formadores en tareas de investigación vinculadas con la docencia era escasa, persistían viejos vicios en la enseñanza y una pobre familiarización con el trabajo de las escuelas. Así que la implantación y desarrollo de la reforma no sólo fue dispersa y desarticulada, sino que no fructificó en una formación teórica y práctica que modificara el perfil de los egresados. El aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio práctico profesional no se resolvió en forma adecuada, tampoco se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimientos y habilidades que debían generarse en los futuros docentes ni se definió una estrategia que impulsara la investigación en las escuelas normales.

No obstante estas dificultades, la reforma de 1984 tuvo el mérito de contribuir a que se iniciara la institucionalización de la formación continua de los docentes, al implementarse la nivelación de aquellos que no contaban con el grado de licenciatura. Correspondió a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la nivelación de estos docentes en servicio. Su entrada a este escenario de formación ha contribuido a crear la imagen de que esta institución se convertiría en “la universidad de los maestros”, y al paso del tiempo, en una opción de formación inicial para quienes aspiran a ser profesores de educación básica, aun cuando desde el decreto de su creación se definió como una institución dedicada a formar profesionales de la Educación en distintas áreas disciplinares afines al campo educativo.

El reconocimiento de la formación inicial como licenciatura constituye un hito en la carrera docente, pues no sólo aumentan

las exigencias de calidad de los futuros docentes, sino que se busca conferir mayor prestigio a la profesión, y sienta las bases para el desarrollo profesional continuo.

En las subsecuentes reformas se incorpora el discurso de que se busca construir una profesión con mayor nivel de conocimientos y habilidades, asociada a la responsabilidad y autonomía profesional y al desempeño del docente en el aula. Se coloca el acento en un modelo de la profesión en el que los docentes demuestren sus competencias y su eficacia profesional, con lo cual se justifica la entrada en escena de los sistemas de evaluación de los docentes:

En todas partes, el trabajo docente se volvió más profesional con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una *expertise* y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La escuela deja de ser un orden regular, aun cuando fuera laico, para convertirse en una burocracia profesional (Dubet, 2004, p. 5).

La carrera profesional va quedando así asociada a condiciones laborales, remuneraciones e incentivos y a la evaluación del desempeño docente. De acuerdo con un estudio de la OREALC/UNESCO (2012), en los países de la región de América Latina en la carrera docente existe una modalidad de promoción vertical y otra horizontal. La primera se relaciona con la posibilidad de dejar la función docente para tomar otras responsabilidades, y la segunda, se refiere a la existencia de posibilidades de desarrollo profesional, sin que sea necesario dejar de ejercer como profesor de aula.

En México, el ascenso por escalafón, la antigüedad y la acumulación de experiencia laboral constituyó por muchos años el modelo de regulación estatal de las relaciones laborales y de la negociación con los sindicatos. A partir de 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación firmada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por el gobierno federal, se estableció la contratación de maestros a través del concurso nacional de plazas docentes, con el propósito de “mejorar la calidad de la educación en

México, fortaleciendo al profesorado mediante la contratación de los profesionales mejor calificados para el ejercicio docente”. De esta manera se pretende “erradicar prácticas discrecionales en el otorgamiento de plazas en el sistema de educación pública” (SEP, 2008).

Con la nueva Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF: 11/09/2013 LGSPD) no sólo se van a trastocar las formas de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de los profesores de educación básica en servicio, también se avizoran cambios en los enfoques de la formación y en la labor profesional de los formadores de docentes.

En relación con estas transformaciones en materia de carrera docente la OREALC/UNESCO (2012) destaca los cambios necesarios para enfrentar los nudos críticos en esta carrera, comunes en varios países de América Latina:

- a) dificultad para atraer y retener buenos docentes;
- b) carreras que desconocen fases de la docencia;
- c) disociación entre carrera y desarrollo profesional;
- d) tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diversificadas;
- e) dificultad en la generación de consensos para una evaluación formativa del desempeño.

Al margen del tipo de formación inicial que reciben los docentes, resolver estos nudos críticos constituye un aspecto importante en la construcción de la carrera docente para las instituciones involucradas. Actualmente pueden distinguirse cuatro tipos de instituciones formadoras de docentes de educación básica en América Latina:

- Las universidades que, a través de facultades de Educación o unidades académicas semejantes, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar y en otros, exclusivamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa.
- Las universidades pedagógicas, que en el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario, se crearon

en algunos países como una estrategia para mejorar la formación inicial y permanente de los docentes, fortalecer la investigación académica como un medio para resolver problemas educativos y, a la vez, servir como referente cultural en las sociedades donde se desempeñan. Entre las instituciones más importantes de este tipo, se encuentran: la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978), la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (1989), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (1983), y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (1986).

- Los institutos pedagógicos superiores (institutos normales superiores o institutos superiores de educación) que son instituciones de nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en escuelas normales, y suelen ser dependientes, administrativa o académicamente, de los ministerios o de los respectivos gobiernos federales o provinciales. Estas instituciones forman docentes, en algunos países, para todo el sistema escolar y en otros, exclusivamente para la educación inicial y primaria. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrollan actividades académicas propiamente universitarias.
- Las escuelas normales, instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar. Usualmente son dependientes, académica y administrativamente, de los ministerios o secretarías de Educación (OREALC/UNESCO, 2012, p. 31).

En nuestro país los docentes que proporcionan servicios profesionales en educación preescolar, primaria y secundaria se han formado en las Escuelas Normales públicas reconocidas como instituciones de educación superior, aunque debido a la inclusión en la educación básica obligatoria de los niveles de secundaria y

preescolar, así como las modificaciones curriculares de los planes y programas de estudio de la educación básica, desde el año 2011 se han incorporado docentes provenientes de escuelas normales privadas, la UPN y otras instituciones de educación superior.

Vale la pena identificar los fundamentos y estrategias que han seguido las dos últimas reformas curriculares a la educación normal para ubicar los cambios propuestos. Se puede afirmar que ambas reformas se encaminan a formar habilidades y competencias para la práctica docente en las aulas.

LAS REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL. EL PTFAEN 1997-2000

Con las medidas de política educativa que derivaron del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal (SEP, 1992), se establecieron líneas de acción que tendrían un efecto directo en los planes y programas de formación inicial, en los perfiles de los formadores y en las habilidades y competencias de los egresados de las escuelas normales. La medida principal de este acuerdo fue una reforma curricular con la que se pretendía terminar con la dispersión de los planes de estudio y capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos mediante el diseño de un modelo de tronco básico general y opciones orientadas a la práctica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Se creó así el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN 1997-2000), con la ambición de lograr, junto con la transformación curricular y la regulación del trabajo académico, la transformación de las prácticas de los profesores normalistas mediante la actualización y el perfeccionamiento profesional.

La transformación curricular se inicia con el cambio de programas de las licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, con el propósito común de superar la desvinculación

de los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas de su aplicación práctica en la escuela. Lo más novedoso y valorado de este cambio curricular es la orientación de la teoría hacia la comprensión de la realidad educativa y la relación estrecha con el aprendizaje en el aula y con la práctica docente en condiciones reales.

El modelo curricular propone un enfoque pedagógico fundamentado principalmente en el constructivismo, en el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos, el dominio de contenidos y competencias didácticas, así como el fortalecimiento de la identidad profesional y ética de los docentes. Destina un espacio de formación en la práctica escolar, con lo cual se propuso abrir camino a una experiencia de inserción con mayores habilidades para enfrentar el ejercicio profesional.

No obstante, la reforma por sí misma no logró tener mayores efectos en el desarrollo de habilidades docentes de los egresados, debido en parte a que no se promovió un trabajo conjunto de acompañamiento por parte de formadores y profesores de grupo que permitiera tener evidencias de los aprendizajes adquiridos, tanto por los profesores practicantes como por los niños del grupo donde se realizaba la práctica escolar.

Con esta reforma sucede lo que con muchas otras: un desfase con las reformas en la educación básica, lo cual dificulta orientar la formación de los futuros profesores hacia las necesidades que surgen de los cambios curriculares en ese nivel educativo.

LA REFORMA CURRICULAR 2012 DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Después de más de diez años de la implantación del PTFAEN, en el año 2012 se inicia una nueva reforma a la educación normal con la consigna de remontar este desfase, mediante la puesta en marcha de mecanismos que permitieran la armonización de la formación de maestros con los supuestos, lineamientos y características operativas de la educación básica.

El objetivo de esta reforma es formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece como centro y referente fundamental del aprendizaje al estudiante. En su justificación retoma los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el cual señala que para elevar la calidad de la educación es fundamental:

fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándose con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 649).

También se plantea en este documento abordar el estudio de la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte.

Conforme a estos fundamentos se formula el perfil de egreso y se cambian los planes y programas de las licenciaturas en Educación primaria (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 649), Educación preescolar (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 650), Educación primaria intercultural bilingüe (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 651) y Educación preescolar intercultural bilingüe (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 652).

Estos cuatro planes de estudio conservan una estructura similar en cuanto a los fundamentos que se derivan de las tendencias actuales de la formación docente, las cuales articulan varias dimensiones: la dimensión social para reconocer los diversos cambios de la sociedad en las formas de organización, en los medios de comunicación, en el avance de la tecnología, así como favorecer una actitud ética y responsable en los estudiantes respecto a la diversidad del entorno social, cultural y ambiental; la dimensión filosófica, que destaca el derecho a la educación y los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, como principios de igualdad, justicia, democracia y solidaridad, que dan sentido de pertenencia

a los futuros docentes; la dimensión epistemológica, que aborda la educación como un objeto de conocimiento y acción incorporando las contribuciones de las ciencias de la educación, la pedagogía y ciencias sociales y humanas, de manera que se produzca y use el conocimiento para interpretar, comprender y explicar la realidad y la dimensión psicopedagógica que incorpora las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes, vincula los enfoques didácticos pedagógicos con los enfoques y contenidos de las disciplinas y propicia en el futuro docente la apropiación de métodos y estrategias de enseñanza encaminados a crear ambientes de aprendizaje que respondan a los propósitos de la educación básica y del contexto social.

Se incorpora, además, una dimensión profesional y una dimensión institucional que permita a los docentes enfrentar los retos como profesionales, mediante una formación que posibilite el análisis y comprensión de las implicaciones de su tarea en el contexto de los procesos de gestión institucional y de participación como miembros de la comunidad escolar.

El perfil de egreso se formula siguiendo un modelo de competencias, genéricas y profesionales, lo que involucra una concepción distinta de los aprendizajes que deben obtener los egresados en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Entre las competencias genéricas se incluye el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, el aprendizaje permanente, la colaboración, el sentido ético y habilidades comunicativas y el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

El plan de estudios ofrece un apartado que señala las competencias profesionales que los estudiantes en formación deben desarrollar: la planeación didáctica, la creación de ambientes formativos, la aplicación crítica del plan y programas de estudio de la educación básica así como el uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se propone la incorporación de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea

educativa, la inclusión y regulación de aprendizajes incluyentes que promuevan la convivencia, el respeto y la aceptación, la actuación ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional y el uso de recursos de investigación educativa para enriquecer la práctica docente (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 649).

Además de las competencias señaladas, se incluye una relacionada con la vinculación con la comunidad escolar, los padres de familia, autoridades y docentes para atender las problemáticas socioeducativas a las que se enfrentará en el campo profesional (DOF: 20/08/2012. Acuerdo número 649).

Tanto en los fundamentos como en la definición de las competencias profesionales, en el caso de las licenciaturas en Educación primaria y preescolar intercultural bilingüe, se incorporan competencias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica y, en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica del país.

Uno de los ejes de la reforma que merece ser destacado es la organización de la malla curricular con base en trayectos formativos, que responde a un modelo de flexibilidad curricular para propiciar el intercambio y movilidad académica intra e interinstitucional, la articulación de licenciatura y posgrado, así como la diversificación de opciones de titulación, tutorías y acompañamiento (DGSPE, 2010).

La flexibilidad curricular puede ser asociada con distintos elementos, de tal manera que es posible hablar de una flexibilidad en los contenidos para su actualización constante respecto a los avances científicos, tecnológicos y culturales, así como con las características de los estudiantes, sus intereses, expectativas, experiencias y habilidades. Asimismo, se refiere a la posibilidad de avance del estudiante al cursar asignaturas en función del tiempo del que dispone o de acuerdo con un área de interés.

En esta reforma se establece la necesidad de contar con un sistema de tutorías que sean de carácter continuo y cumplan con dos funciones. Por una parte, que ayude directamente al estudiante a utilizar diversas estrategias de aprendizaje a partir del desarrollo de

habilidades cognitivas y, por la otra, que le acompañe en la planeación y supervisión de sus prácticas, base de su desempeño profesional (DGSPE, 2010).

Congruente con esta flexibilidad, se propone un trayecto psicopedagógico de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, mediante la incorporación de espacios curriculares que abordan junto con el saber disciplinar temas como: la responsabilidad con la profesión; la indagación y análisis de problemáticas de la realidad educativa; la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de valores universales.

Hay que destacar que la práctica en la escuela ocupa un lugar importante en este plan de estudios porque potencia los saberes adquiridos en proyectos de intervención en el aula así como la reflexión, análisis, investigación, intervención y la innovación de la docencia.

A tres años de su implementación, las innovaciones que se proyectaban se han visto limitadas debido a que las prácticas profesionales de los formadores de docentes y las dinámicas institucionales de las escuelas normales no parecen haber sufrido grandes transformaciones, ya que no se han generado nuevas estructuras y relaciones que las conviertan en verdaderas instituciones de educación superior con sus tres funciones básicas: formación, investigación y proyección social o vinculación. De igual manera, dadas las características de la implantación de esta reforma y los procesos acelerados en que se han instrumentado los nuevos planes de estudio, no se ha logrado reconducir las prácticas docentes y las formas de asumir la profesión como formadores de docentes.

Aun cuando la mayoría de los docentes de las escuelas normales públicas provienen de alguna de las licenciaturas que ofrece la educación normal o de disciplinas afines a la educación, hay un número importante que proviene de otras disciplinas: matemáticas, ingeniería industrial, derecho, enfermería, biología, entre otras. De acuerdo con los datos reportados por el INEE (2015a), el nivel de preparación de los docentes de las escuelas normales se ha elevado

y aunque en las escuelas normales públicas todavía 2.3% de los profesores (286) tiene estudios de técnico superior, ha aumentado la proporción de docentes que cuentan con estudios de doctorado (4.4%) y maestría (41.5%).

La diversidad de estudios de carreras de los docentes de las escuelas normales se hace presente en la diferenciación entre universitarios y normalistas y en la dificultad de varios profesores para elaborar el tránsito entre ser profesionales de un campo disciplinar y ser docentes con competencias psicopedagógicas que faciliten la formación y habilitación de los profesores que demanda el sistema educativo nacional.

Estas innovaciones planteadas en la reforma tienden a convertirse en principios generales e intencionalidades que no proporcionan las bases operativas para innovar y transformar cualitativamente los procesos prácticos de la enseñanza y los aprendizajes en situaciones específicas. Los factores que determinan la innovación en una institución son múltiples, así como las modalidades de cambio que adquieren en diferentes niveles y para diversos propósitos. En lo que se refiere a una reforma curricular, cuando una institución se compromete con su implementación:

[...] generalmente se producen en ella diferentes intervenciones directas e indirectas, externas e internas, centralizadas o descentralizadas, que activan formas de participación y control, objetivos y objetos de modificación, juegos de posiciones y oposiciones, generatrices de tensiones y conflictos diversos alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, perspectivas y retrospectivas. Toda esta dinámica conduce a modificaciones parciales que tienen implicaciones académicas, pedagógicas o administrativas, las cuales no necesariamente concluyen en una transformación total del orden institucional establecido y sí generan tensiones y contradicciones muy fuertes entre éste y los nuevos principios culturales propuestos (Díaz, 2007, p. 8).

Pese a las tensiones y contradicciones que se han producido en la reforma del 2012, algo nuevo se produce, independientemente de

las demandas externas o internas. Los maestros experimentan estrategias, modifican el tratamiento de los contenidos, aplican otras formas de evaluar los aprendizajes. De allí la necesidad de estudiar cómo ha sido recibida una reforma por parte de los formadores y cómo ha afectado su práctica profesional, y conocer desde las voces de los sujetos cuáles son las condiciones académicas y de gestión que facilitan o dificultan producir innovaciones en el currículo y en las prácticas formativas en las escuelas normales.

Presentamos a continuación algunas expresiones sobre la reforma 2012 de docentes de escuelas normales a quienes se aplicó un cuestionario y entrevistas. En el tercer capítulo se da cuenta de las experiencias de docentes y formadores de docentes sobre el complejo proceso de formarse como profesores en las escuelas normales y en su inserción profesional.

LOS FORMADORES FRENTE A LA REFORMA 2012

En el discurso modernizador de la formación docente, los rasgos atribuidos al perfil profesional del docente de educación básica y las reformas a la educación preescolar en 2004, la educación secundaria en 2006 y la educación primaria en 2009, trajeron consigo la necesidad de hacer cambios en el currículo de las escuelas normales. Como hemos visto, en 2011 inicia la fase de pilotaje de la reforma curricular 2012 enfocada en tres ejes formativos: a) enfoque centrado en el aprendizaje, b) flexibilidad curricular, c) enfoque basado en competencias.

En el estudio realizado para conocer cómo recibieron e implementaron los formadores la reforma en las escuelas normales,² se

² La información aquí incluida forma parte del proyecto “Los formadores ante la encrucijada de la reforma”, registrado en el Área Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, de la UPN (2013-2014). Se aplicaron entrevistas narrativas y 54 cuestionarios a profesores de las escuelas normales José Guadalupe Aguilera y Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Durango, en Durango, y de las

retoman estos tres ejes. El primer elemento que se encontró fue que habiendo iniciado la operación de los nuevos planes de estudio, los formadores no fueron capacitados para conocer a profundidad esos nuevos planes ni el modelo curricular, ya que esta capacitación no fue pertinente ni oportuna y no contó con acompañamiento para implantar la reforma.

Aun cuando manifiestan no tener una comprensión de la reforma en su conjunto, refieren a aspectos de los planes de estudio que consideran relevantes:

- Se pone en contacto a los alumnos con el trabajo docente desde el primer semestre a partir de observación y prácticas docentes en escuelas y jardines de niños.
- Se da importancia al carácter intensivo de estas prácticas en el séptimo y octavo semestres.
- Se logra la titulación al término de la carrera.
- Se hace uso de las TIC, se incorpora el inglés y se abren cursos optativos.
- Se logra congruencia del enfoque educativo con el de educación básica.
- Se incluyen procesos metodológicos de investigación educativa.
- Se integran trayectos formativos para favorecer el desarrollo de competencias generales y profesionales.
- Se introduce el enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias y la tutoría.
- Se propicia la profesionalización y la competitividad académica.

Los formadores también consideran que los ejes curriculares contribuyen a una mejor formación inicial de los futuros docentes. Sin

normales del Valle del Mezquital, Huejutla de Reyes y Tianguistengo. En este proyecto colaboró Martha Segura Jiménez como posdoctorante en la UPN, adscrita a la línea de trabajo sobre formación docente, bajo la responsabilidad de la doctora Adelina Castañeda.

embargo, plantean la necesidad de que existan condiciones institucionales para que ellos se preparen en el nuevo enfoque de competencias al momento de la ejecución de los planes y programas de la reforma.

En torno a la estructura de la malla curricular, hay quienes consideran que es congruente con el enfoque educativo, que posee estructura y fundamento, así como interconexión entre los elementos; a su vez, se señala que es congruente con los aprendizajes esperados de cada fase. Piensan también que la organización curricular propuesta demanda nuevas competencias a los profesores para conocer didácticas específicas de las disciplinas y las competencias disciplinares a desarrollar en su asignatura.

El modelo de competencias para algunos docentes resulta interesante porque es congruente con las circunstancias educativas, sociales y políticas actuales; para otros, sólo se trata de un modelo del campo industrial que se traslada al campo educativo.

Sobre los cambios formulados en los enfoques de aprendizaje se señala que existe una continuidad del enfoque socio-constructivista de las reformas del '92 y '96, pero el problema es que los docentes se siguen centrando en la enseñanza y no en el aprendizaje. Cabe destacar la inserción de nuevas modalidades didácticas, tales como resolución de problemas, proyectos, estudios de caso; sin embargo, advierten que a la hora de implantarlas sólo se hacen adecuaciones al ambiente de aprendizaje, sin cambios sustantivos en el tratamiento de los contenidos y métodos para abordarlos.

Otros aspectos problemáticos de la reforma que destacan los formadores se refieren a lo siguiente:

- Los contenidos parecen privilegiar más la teoría, por lo que se deben mejorar los programas y contextualizarlos por parte de los formadores, de tal manera que sea posible adecuarlos a las necesidades de los estudiantes.
- El exceso de contenidos y actividades en relación con el tiempo destinado a cada curso, dificulta los aprendizajes por el perfil de los alumnos que asisten a las normales.

- El currículum asigna más peso a los cursos de TIC, inglés y lengua y cultura, que a la práctica profesional y la investigación.
- Resulta contradictorio que se trabaje en competencias individuales y a la vez se insista en el trabajo colaborativo.

Varios profesores reconocen que el perfil actual de los formadores no les permite reorientar las transformaciones que requiere impulsar una nueva reforma, por lo que es necesario ir construyendo un nuevo perfil del formador. Demandan cambiar estrategias de formación para apoyar a los docentes con talleres presenciales, con ejemplos prácticos para cada región, que mejoren los cursos y se convoque a las escuelas normales para participar en la definición de cursos de formación, a partir de ejes o espacios curriculares específicos y en procesos de investigación educativa.

Asimismo, demandan que se promueva y valore el trabajo colegiado, el compromiso individual y colectivo con la formación profesional, la reflexión práctica y la mejora continua en cada plantel, así como el acompañamiento a los procesos, con la finalidad de que se evalúe el desempeño por el conjunto de actividades que llevan a cabo para mejorar la enseñanza y construir un modelo de formación participativo, humanista y reflexivo.

Como se puede observar, los comentarios de los docentes resultan a veces paradójicos. Hablan de desconocimiento de la reforma de la educación normal, pero también de aspectos que les significan. Hay resistencia al enfoque de formación por competencias, pero demandan capacitación para poder aplicarlas. Esto es así porque las reformas siempre pueden representar una confrontación con la práctica que se viene realizando, ya que cuestiona de algún modo sus creencias, saberes y la propia subjetividad. Dubar (2002, p. 20) sostiene que:

El cambio de normas, de modelos y de terminología provoca una desestabilización de los referentes, de las denominaciones y de los sistemas simbólicos anteriores. Tal dimensión, aunque sea compleja y oculta, atañe a un problema

crucial: el de la subjetividad y el funcionamiento psíquico y las formas de individualidad puestas así en cuestión.

En este sentido, podríamos afirmar que la manera en que se diseñan y gestionan las reformas educativas colocan a los docentes en una especie de crisis de identidad; de ahí que reaccionen con amplias y exigentes demandas a fin de recibir apoyos para la comprensión e implementación de la reforma y así responder a la urgencia de las situaciones, a cambios de enfoques pedagógicos y disciplinares, y a modelos de formación y evaluación en cuya definición no participaron.

Las percepciones que tienen los maestros formadores permiten comprender que sigue prevaleciendo la distancia entre los propósitos e intencionalidades educativas de una reforma, en este caso de la educación normal, y las formas en que los profesores reciben las propuestas, las implementan y reflexionan sobre ellas.

En la práctica podemos distinguir que prevalece una lógica ligada a lo que demanda el Estado, sin impactar en la reorientación del sentido del aprendizaje y la eficiencia de los programas para elevar la calidad de la formación de manera cotidiana. Estas reformas, que no logran ser apropiadas por los formadores, hacen que prevalezcan las prácticas sedimentadas del maestro normalista como prácticas instituidas donde las instituyentes no tienen posibilidad de instaurarse o reconocerse.

Podríamos concluir que, si bien las escuelas normales han entrado a un proceso de transformación institucional en las formas de gestión, en la evaluación de sus programas y de los docentes, en lo académico continúan centradas en la docencia y, de manera institucional, no desarrollan las funciones de investigación, difusión y extensión como lo hacen las demás instituciones de educación superior. Tampoco se cuenta con políticas que orienten la regulación del ingreso, permanencia y promoción del personal académico para mejorar el perfil académico de los formadores.

REFORMA EDUCATIVA 2013. FORMULACIÓN DE UN NUEVO MODELO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

La actual Reforma Educativa 2013-2018, aprobada el 6 de febrero de 2013 y promulgada el 25 de febrero del mismo año, se propone llevar a cabo cambios importantes en las condiciones académicas y laborales de los docentes. Se crean nuevas reglas institucionales, que van desde la reforma al Artículo Tercero de la Constitución, la emisión de Leyes Secundarias, hasta la creación de la Ley General del Servicio Docente (LGSD) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Sobre estas bases se define un programa de gobierno y de política educativa que incide principalmente en transformaciones importantes en la formación inicial y continua así como en la evaluación del desempeño docente, orientando en gran parte la definición e introducción de reglas formales para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del servicio docente.

FORMULACIÓN DE UN NUEVO MODELO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE (2015)

Actualmente, nuevos planteamientos están perfilando propuestas orientadas a establecer otro modelo de formación inicial. A partir de un plan de diagnóstico de las escuelas normales, cuya estrategia se ha presentado en el documento “Estrategia para la construcción del Plan Integral para el Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento del Sistema Público de Normales” de la Subsecretaría de Educación Superior (SEP, octubre, 2013), se plantea que es necesario un rediseño de las escuelas normales con el fin de renovar y mejorar su función educativa, y establece como retos: regulación de las condiciones de ingreso, permanencia y promoción del personal académico y directivo de las escuelas normales; reforma curricular de los programas educativos con autorización para la educación normal;

profesionalización del personal académico de las escuelas normales; ingreso de los estudiantes a las escuelas normales; evaluación y seguimiento institucional y su financiamiento (SEP, octubre, 2013).

Estos planteamientos contemplan una serie de dimensiones que se concretan en líneas de acción y sugieren transformaciones en el carácter de la formación inicial. Se definen las escuelas normales como espacios idóneos para la adquisición y desarrollo de conocimientos, competencias, capacidad reflexiva y habilidades profesionales para la formación integral requerida para el ejercicio docente, así como estrategias de gestión y evaluación de los formadores de docentes. En la tabla siguiente se enuncian los distintos aspectos que serán objeto de cambios en cada una de las dimensiones.

Dimensiones del modelo educativo de las escuelas normales

Innovación académica	Mejoramiento institucional
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender • Aprender a convivir • Aprender a hacer • Centrado en el aprendizaje de los estudiantes • Flexible • Competencias profesionales • Formación de docentes para la educación obligatoria • Vinculado con la educación básica y media superior • Nuevos esquemas de evaluación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización de las escuelas normales • Vinculación con la comunidad • Renovación de funciones • Evaluación institucional • Aseguramiento de la calidad
<ul style="list-style-type: none"> • Integración y desarrollo del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión y administración
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de perfiles profesionales • Selección de personal con perfiles idóneos • Inducción y acompañamiento • Instrumentación del programa de capacitación y desarrollo profesional • Reconocimiento al personal académico • Evaluación del personal académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad jurídica y administrativa de las escuelas normales • Actualización de normas y procedimientos académico-administrativos • Mejora de la infraestructura • Financiamiento diversificado

Fuente: Portal de la SEP/DGESPE, 2015.

Se explica que el modelo educativo propone ser el fundamento de la formación de los profesores en esta nueva etapa de la educación normal. En este modelo se enuncia de manera explícita la necesidad de formar a los docentes para la educación obligatoria, al vincular la educación básica con la educación media superior, y en forma paralela se plantea un currículo flexible; la formación por competencias y nuevos esquemas de evaluación del aprendizaje; la enseñanza centrada en el aprendizaje, y el aprender a aprender, a ser y convivir como los fundamentos de la innovación académica.

Llama la atención que a pesar de la aspiración de vincular la formación de los profesores con la educación básica, la oferta educativa de las normales parece que quedará reducida a dos licenciaturas: 1) Educación y docencia, 2) Educación inclusiva. Prevalece más bien la pretensión de que una formación más especializada se logre en el nivel de posgrado, diversificando la oferta de las normales con once programas de maestría concentrados en aspectos de la enseñanza disciplinar de las distintas áreas de conocimiento que abarca el plan de estudio de los niveles educativos, como: Lenguaje y comunicación, Físico-matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Valores y desarrollo humano, Tecnologías para el aprendizaje y el acceso al conocimiento, Educación física y deportiva, Educación artística y apreciación cultural, Lengua extranjera, Educación especial y Administración educativa.

Los cambios planteados en esta dimensión académica concuerdan con aspectos sugeridos en la dimensión de integración del desarrollo del profesorado, siempre que se redefinan los perfiles profesionales, los procesos de selección, inducción y acompañamiento, la evaluación del personal académico y su capacitación y desarrollo profesional. Estos aspectos, que en varias reformas se han mencionado, adquieren hoy un carácter particular por los mecanismos de control que actualmente está implementando el Estado por medio de la regulación, no solamente del funcionamiento institucional (de normas y procedimientos académicos, de

financiamiento diversificado y transformación de la personalidad jurídica y administrativa), sino también de las formas de promoción y reconocimiento del personal docente de las escuelas normales.

Aun cuando se están definiendo los procesos de gestión académica y administrativa para integrar e implantar el nuevo modelo de formación inicial, el INEE ha emitido recientemente cuatro directrices que buscan mejorar la calidad de la formación inicial de docentes y garantizar la idoneidad de los conocimientos y habilidades que se requieren para ingresar al Servicio Profesional Docente, así como apoyar la toma de decisiones informada y hacer más efectivas las políticas educativas:

- Fortalecer la organización académica de las escuelas normales. Su propósito es mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales a través de la adecuación del currículo, la consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes.
- Desarrollar un Marco Común de Educación Superior para la Formación Inicial de Docentes, con la finalidad construir un referente común de formación inicial de docentes entre las escuelas normales e instituciones de educación superior, que permita compartir, ampliar, integrar y mejorar la oferta educativa disponible.
- Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente, con el objetivo de desarrollar investigaciones, sistematizar información y realizar ejercicios prospectivos sobre la oferta y demanda de docentes, a efecto de disponer de un robusto sistema de planeación sobre la formación inicial docente, en los ámbitos local, regional y nacional.
- Organizar un Sistema de Evaluación de la Oferta de Formación Inicial de Docentes. Con el propósito de evaluar los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes, para obtener información que permita, de manera periódica, la identificación de áreas de oportunidad (INEE, 2015b).

Según se afirma en el documento, este primer conjunto de directrices representa una clara postura del Instituto en el sentido de que es necesario fortalecer las escuelas normales, apoyar a las instituciones de educación superior que imparten programas de formación inicial de docentes y subrayar que el Servicio Profesional Docente debe tener como punto de partida la formación inicial del magisterio.

FORMACIÓN CONTINUA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES Y FORMADORES

En México, con algunas continuidades y cambios en las políticas de formación, durante los dos sexenios posteriores al Acuerdo para la Modernización Educativa (1992) se proponen principios y estrategias para la formación continua de docentes con una orientación hacia el desarrollo profesional, atribuyendo a los maestros un papel fundamental en elevar la calidad de la educación y a la práctica, un papel relevante en el proceso de cambio.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, se promueven dos programas: el Programa Emergente para la Actualización Magisterial (1992) y el Programa de Actualización del Maestro (1993), los cuales sentarían las bases para el establecimiento de un sistema general de actualización, con sustento en la Ley General de Educación (1993): el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio Pronap (1995). Este programa creó Centros de Maestros en todas las entidades del país, para el 2006 se contaba con 574 centros; se hizo cargo de la impartición de Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Talleres Generales de Actualización (TGA) y cursos estatales; implementó mecanismos de evaluación, ligados al sistema de estímulos de Carrera Magisterial y creó bibliotecas de actualización del magisterio en todo el país.

En la oferta de actividades formativas impulsadas por el Pronap únicamente los TGA eran considerados como una actividad obligatoria para todos los docentes y directivos, mientras que la participación en las demás actividades se consideraba voluntaria.

Esto también ocurría con la evaluación de la carrera docente, pues los docentes concursaban en el programa de Carrera Magisterial del mismo modo. Sin embargo, con el curso de los años, la participación de los maestros y directivos en carrera se fue pervirtiendo, pues la asistencia a los cursos se fue relacionando cada vez más con el estímulo económico que con el deseo de formarse, de este modo se debilitó el sentido de este programa, que pretendía coadyuvar a elevar la calidad de la educación.

Durante varios años la regulación de la formación continua y la profesionalización de los maestros se fue dando a partir del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap, 1995); posteriormente, se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP, 2008), para darle mayor cobertura y amplitud a la profesionalización docente.

Este sistema permitió normar y regular las acciones de profesionalización docente, al integrar la vinculación entre las instancias estatales y la nacional y la vinculación con instituciones de educación superior, escuelas formadoras de maestros y la Universidad Pedagógica Nacional.

Se planteó establecer perfiles en competencias directivas, docentes y de asesoría técnico-pedagógica, para orientar los enfoques y contenidos de los programas académicos que promueve. Como parte de este programa promovieron cursos, diplomados, trayectos formativos, estudios de posgrado y diversas actividades académicas organizadas y estructuradas con el concurso de los gobiernos federal y estatal, y la corresponsabilidad social de diversos actores en el mejoramiento del Sistema Educativo Nacional.

La articulación y coordinación de instituciones, organismos, con servicios y productos académicos coordinados por las autoridades

educativas estatales, sirvió para promover la consolidación de sistemas estatales de formación continua y superación profesional en cada una de las entidades. Las acciones se habían venido realizando a través de los 574 Centros de Maestros existentes en la República Mexicana y la articulación de la oferta de formación continua y superación profesional mediante el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013 (SEP, 2012) y en los Catálogos Estatales de Formación Continua, que se integran a partir del catálogo nacional.

En esta oferta participaron mediante contratos y convenios instituciones públicas y privadas para intervenir en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de programas de formación (cursos, diplomados, trayectos formativos, especializaciones, maestrías y doctorados).

Desde las instancias oficiales la oferta de formación continua considera la aspiración que se tiene sobre el perfil profesional que el docente de educación básica debe tener: incorporarse a la sociedad del conocimiento; desarrollar las habilidades requeridas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; formarse en competencias didácticas para diseñar e implementar estrategias de enseñanza de contenidos; lograr la profesionalización ligada a competitividad, basada en el rendimiento y evaluación en la selección, permanencia y promoción laboral.

Para hacer posible este nuevo perfil del docente de educación básica se considera indispensable que, a su vez, los formadores cuenten con el conocimiento y dominio de los contenidos, de los enfoques y estrategias didácticas para su enseñanza; con capacidades para la observación y análisis del aprendizaje y de la práctica docente, así como con procedimientos de la planeación de la enseñanza y las formas de impulsar y desarrollar el trabajo colegiado (SEP, 2003).

Durante el sexenio que dio inicio en el año 2006, se estableció el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, cuyas líneas de acción se orientaron

a lograr los siguientes propósitos: establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio; enfocar la oferta de actualización para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos; adecuar los sistemas de formación de docentes para la atención de las innovaciones curriculares, de gestión y, especialmente, del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación; generar una oferta de formación continua sistemática, integral y equitativa orientada a que los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional; concretar una oferta a distancia para los profesionales de la educación y establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuven en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua.

Un aspecto que se atendió fue el reconocimiento de los profesores mediante un sistema de estímulo, que considera la antigüedad, la actualización y la experiencia desarrollada en la profesión. En ese sexenio se propuso además, abrir una nueva fase del reconocimiento docente, en el programa de Carrera Magisterial con la incorporación de resultados de las evaluaciones de los estudiantes, la redefinición del perfil de competencias para el desempeño profesional y la implantación de concursos de oposición para el ingreso a puestos docentes y directivos (SEP, 2007).

En el año 2008, el gobierno federal, representado por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) suscribieron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), con la finalidad de impulsar una mejora por la calidad de la educación del Sistema Educativo Nacional. Esta alianza incluyó cinco acuerdos: 1) modernización de los centros escolares para que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia apropiados para enseñar y aprender; 2) profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas mediante nuevos mecanismos que garanticen una

debida formación, incentivos y estímulos a directivos y profesores del sistema educativo; 3) bienestar y desarrollo integral de los alumnos mediante condiciones de salud, alimentación y nutrición y condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno; 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo mediante la reforma curricular, y 5) evaluación para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas (SEP, 2008).

No obstante que una vez más la política educativa reflejaba una fuerte alianza con el SNTE para definir lo que los maestros necesitan tanto en su formación como en su desempeño laboral, estos acuerdos volvieron a quedar en el nivel de la intencionalidad de modificar sustancialmente el sistema educativo, por lo que tuvieron poco impacto en mejorar la práctica y los aprendizajes de los alumnos. Sus efectos quedaron más en el plano de las negociaciones laborales que en compromisos académicos.

Con base en esta experiencia, se realizaron ajustes al sistema de evaluación de la carrera, lo que dio origen al Acuerdo de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (SEP, mayo, 2011), con el cual la evaluación de la carrera docente se convirtió en obligatoria. Esta evaluación pretende ofrecer a los docentes diagnósticos de sus competencias profesionales, así como del logro académico de sus alumnos; focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad detectadas a través de los diagnósticos de los participantes; orientar y consolidar la calidad y pertinencia de los trayectos formativos y de los programas académicos de educación básica y normal, a través de los resultados obtenidos y, por último, generar estrategias oportunas que coadyuven a los docentes en su desempeño profesional para mejorar la calidad de la educación.

La evaluación universal valora los componentes de aprovechamiento escolar (con los resultados de la aplicación de pruebas estandarizadas, como ENLACE) y la competencia profesional de los participantes. Esta última integra: la preparación profesional (que

se evalúa con exámenes estandarizados por nivel educativo), el desempeño profesional (con evaluación de estándares de desempeño docente y gestión escolar) y la formación continua (con evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de la evaluación universal).

Como se observa, en los últimos años las reformas educativas han intentado vincular los resultados de las evaluaciones del aprovechamiento escolar en las escuelas, con evaluaciones del desempeño profesional y la formación continua y profesionalización de los actores educativos. A la vez, se han ido imponiendo mecanismos de evaluación con el desarrollo de trayectos formativos para impulsar el fortalecimiento de las competencias académicas y la superación profesional de maestros, directores y asesores técnicos pedagógicos. Esto ha obligado a que las instancias estatales de actualización presenten una oferta educativa que ayude a disminuir la brecha entre el desempeño de los docentes y las necesidades del sistema educativo.

Podemos distinguir que hasta el año 2011 se intentó articular diversas estrategias de evaluación de la carrera docente, en la cual la evaluación universal ocupó un lugar central, pues los resultados que se obtenían eran considerados para acreditar el Programa Nacional de Carrera Magisterial y el Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SEP, mayo 2011). Del mismo modo, derivado de estas estrategias de evaluación, se planteó a los participantes una retroalimentación sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, sobre opciones de trayectos formativos pertinentes y a su alcance para su desarrollo profesional, y por tanto, para la mejora de la eficiencia de sus prácticas de enseñanza y el aprovechamiento de los alumnos de educación básica.

Con los cambios institucionales y la forma en que se asume la responsabilidad de la formación continua para atender la profesionalización docente se han ido incorporando también diversas estrategias, como:

- a) acompañamiento académico, que se define como la asesoría que brindan los equipos técnicos a los maestros y colectivos

- docentes para planear, desarrollar, dar seguimiento y evaluar los procesos formativos, proyectos de innovación e investigación educativa;
- b) asesoría académica, que pone en marcha acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, a los aprendizajes y prácticas educativas de directivos y docentes;
 - c) acciones de sensibilización encaminadas a favorecer la toma de conciencia y reflexión del ejercicio de los derechos humanos, la igualdad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres, niñas, niños y adolescentes, y
 - d) trayectos formativos con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos en el lapso que consideren necesario.

De este modo, el sistema de formación continua y profesionalización pasó de estar centrado en cursos aislados, relacionados con la enseñanza de las disciplinas y estrategias pedagógico-didácticas, a un modelo centrado en la escuela, orientado al desarrollo de conocimientos y competencias profesionales para mejorar su práctica; en consecuencia, debía partir de las necesidades y problemas que tienen los profesores en lo individual y como colectivos en la gestión del conocimiento en el aula.

A partir de la vinculación estrecha con la Reforma Integral de la Educación Básica, cuyo modelo es la formación por competencias, en el 2013 se estableció que la formación continua se oriente hacia la profesionalización, de manera que se pueda contar con profesionales de la educación con competencias que respondan a las exigencias de un entorno socioeconómico y cultural en permanente proceso de cambio, comprometidos con su función y abiertos al aprendizaje continuo (DOF: 11/09/2013, LGSPD).

En correspondencia con lo anterior, se ofreció una diversidad de cursos, diplomados y estudios de posgrado, en los que se

enfaticaba la vinculación con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en las áreas de pensamiento lógico matemático y la aplicación de la ciencia en la vida diaria; matemáticas, historia, ciencias y formación cívica y ética; español; educación ambiental y enseñanza del idioma inglés; en procesos de gestión, supervisión y asesoría; en el uso de las tecnologías; educación física; educación artística; en la formación económica y financiera; igualdad de género, entre otras áreas. A su vez, se plantearon acciones formativas más específicas por niveles educativos para educación preescolar, telesecundaria, educación especial, educación indígena, así como a nivel general de educación básica.

Con estas reformas y lineamientos normativos para la formación continua y su vinculación con la evaluación del desempeño docente, la vida profesional de los maestros se ha visto afectada por coyunturas políticas y económicas marcadas por la presión ejercida para el cumplimiento de metas del sistema escolar, la necesidad de entrar en competencia y permanente evaluación, así como las crisis de identidad que trae consigo la desvalorización social de su trabajo y que coloca al maestro en situación de incertidumbre y de vulnerabilidad ante los cambios.

Hacia el año 2010, se advierte una mayor influencia de los lineamientos de la OCDE (2010) en el plano de la formación docente que influyó en la definición de una enseñanza eficaz a través de la aplicación de estándares docentes; atraer a mejores candidatos docentes para que la profesión adquiriera un estatus de alto nivel; fortalecer la formación inicial docente mediante un sistema de acreditación de las escuelas normales y demás instituciones de la formación inicial y mejorar la evaluación mediante un sistema basado en estándares.

Estas recomendaciones se fueron incorporando a la política para la formación docente y los resultados fueron reconocidos por la OCDE en el año 2012, centralmente en lo relacionado con el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes, la Reforma del Programa de Estímulos a la Calidad Docente, el Sistema de

Evaluación Universal, el Padrón Nacional de Maestros, la reactivación de los Consejos Escolares de Participación Social y la Reforma Integral de la Educación Básica (OCDE, 2012).

Con estas medidas de política educativa, centradas en la profesionalización docente, no se logró trastocar la estructura tradicional de la educación normal, y aunque se renovó el discurso sobre el desarrollo profesional, no se incorporó el conjunto de actividades cotidianas que desempeñan formadores y docentes que propicien el desarrollo personal y profesional adecuado a las demandas de nuevas maneras de concebir la formación inicial, la enseñanza y el desarrollo de competencias.

La transformación de la educación normal tendrá que considerar la situación que se vive actualmente en lo que se refiere a la disminución de la matrícula, las nuevas condiciones para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros así como la repercusión que va teniendo en las prácticas la evaluación del desempeño de los docentes.

Los datos siguientes dan cuenta de la situación que viven las escuelas normales hoy en día en cuanto a matrícula y perfil de los formadores. Según la SEP (octubre, 2013), el total de docentes que trabajan en 466 escuelas normales públicas y privadas en el ámbito nacional es de 15,501, los cuales atienden a 128,891 estudiantes. En el documento Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica, se menciona la existencia de 449 escuelas normales que atienden a 121,342 estudiantes, lo que nos habla de una disminución de estas cifras.

Respecto al perfil de los formadores, en el ciclo escolar 2012-2013 según el tiempo de dedicación 38.% tenía tiempo completo, 7.4% tres cuartos de tiempo, 14.5% medio tiempo y 39.6% laboraba por horas. El nivel académico predominante es de licenciatura (67.11%), seguido por menores a licenciatura (16.32%); tan sólo 15.59% tiene maestría y 0.9% doctorado. La diferencia de género es mínima (50.17% son mujeres y 49.87% son hombres) y el rango de edad de la mayor parte de los profesores está entre 25 y 55 años.

Si bien desde la reforma que elevó a nivel de licenciatura la educación normal (1984) se ha establecido que en las escuelas normales se realice investigación, docencia y difusión y extensión de la cultura, la docencia sigue ocupando la mayor parte del tiempo en el desempeño profesional de los formadores. El número de grupos que atiende un profesor está en un rango de uno a diez, aunque la mayor parte atiende entre uno y tres grupos (SEP, febrero, 2010).

De lo anterior se desprende que los procesos de reformas curriculares no han atendido hasta ahora la exigencia de cambiar el perfil académico de los formadores, con el fin de que sean profesionales con una preparación académica y prácticas docentes vinculadas a los centros educativos, acordes con las realidades institucionales locales y regionales, y a la vez con una visión ética y política comprometida con el proyecto educativo, que contribuya a la producción de un conocimiento científico y a una formación humanística y ciudadana (Flores, 2003).

Lograr estos rasgos ideales del perfil académico de los formadores implica trastocar su identidad, construida en una cultura normalista anclada en la imagen de una docencia como apostolado, en prácticas centradas en la transmisión del saber, en prácticas ritualizadas y endogámicas y en una visión de la enseñanza técnica e instrumental. Para ello es necesario crear condiciones institucionales capaces de transformar las concepciones sobre la docencia y el papel del formador en la preparación de los futuros docentes; así como tomar medidas que regulen la vida de la normal con criterios académicos, de manera que sea posible trabajar en la reflexión acerca de las competencias y capacidades que requieren los nuevos formadores de docentes.

Los perfiles propuestos para los formadores en el contexto de la reforma a la educación normal constituyen un ideal si no se confrontan con la percepción que tienen los formadores sobre la implementación y desarrollo de la reforma. Consideramos que es necesario integrar en la reforma las preocupaciones y experiencias de la práctica profesional, que se constituyen en un conjunto de actividades

destinadas expresamente a la docencia y a las identificaciones, estilos profesionales y significados que intervienen para que un docente tenga un desarrollo profesional que implique no solamente ser operador de las reformas, sino también ser un actor que participa en el diseño de orientaciones, en el ámbito curricular, en las adecuaciones didácticas, en los ambientes de aprendizaje, así como en las estrategias para su formación continua, como un proyecto de vida y profesional.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA 2013

La reforma educativa de 2013, a través de las reformas a los artículos 3º y 73 introduce en el discurso constitucional la atribución del Estado para garantizar “la calidad de la educación obligatoria”; la noción de “idoneidad de los docentes y directivos” como garante del logro del aprendizaje de los alumnos; la reafirmación de la rectoría del Estado para determinar los planes y programas de estudio a escala nacional de la educación básica y de la educación normal.

Esta reforma se presenta como una nueva forma de intervención del Estado sobre las instituciones educativas, pues en cierto sentido se configura como una apuesta por “la recuperación de la gobernabilidad (la recuperación de las riendas del Estado), y las reglas institucionales (la reforma de la Constitución)” (Del Castillo, citado en Flores y García, 2014, p. 23). Introduce con rango constitucional la consulta a los actores diversos y sectores involucrados, en la toma de decisiones educativas y, en particular, a organizaciones y grupos del sector privado y a diversas organizaciones no gubernamentales. Asimismo, se propone la construcción de una nueva forma de relación con los sindicatos de la educación y la definición de formas autoritarias para responder a las expresiones de la disidencia sindical.

Con las reformas a los artículos constitucionales citados se establece el proceso de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento de los docentes y aparece por primera vez la consideración de la permanencia en el sistema.

Para comprender el alcance que esta reforma tiene en la definición de nuevos marcos para normar las prácticas y alinear el perfil profesional que se espera tengan los docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de educación básica y media superior, es necesario tener en cuenta que las normas planteadas se presentan como disposiciones de orden público e interés social y son consideradas de observancia general y obligatoria a escala nacional.

En el decreto de la Ley General de la creación del Servicio Profesional Docente y en la ley que propone la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, bajo la responsabilidad del INEE, se propone regular el servicio docente mediante el establecimiento de perfiles, parámetros e indicadores, un sistema de transparencia y rendición de cuentas y la definición de derechos y obligaciones en el Servicio Profesional Docente (SPD).

Al respecto se han emitido diferentes documentos que han permitido dar inicio con la operación del SPD, son relevantes aquellos relacionados con la formación continua, la aplicación de evaluaciones para el ingreso, permanencia y promoción de docentes, directores y supervisores a partir de la evaluación de su desempeño. Como se señaló anteriormente, los docentes, como sujetos de derecho, recibirán los resultados del proceso de evaluación o concurso en el que hayan participado. Estos resultados se presentarán como un dictamen de diagnóstico que contenga las necesidades de regularización y formación continua que correspondan.

Cuando en la evaluación el docente tenga un desempeño insuficiente, se le planteará tomar programas de regularización y se ofrecerá tutoría. En un lapso no mayor a doce meses el personal podrá presentar nuevamente una evaluación. De resultar con un nivel insatisfactorio, tendrá una tercera oportunidad de evaluación. Si en esta última

vuelve a tener nivel insuficiente, “se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente”, es decir, perderá la posibilidad de desarrollar su función docente o directiva, según sea el caso.

LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

La reforma educativa del 2013 incorpora la formación continua en el Servicio Profesional Docente. El marco normativo de la actual reforma propone un nuevo modelo de formación continua orientado a la mejora de la calidad de la educación, en consonancia con las condiciones institucionales de la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional de los docentes. En la LGSPD se establece el alcance de la formación dirigida a docentes y directivos, definiendo como una acción del Estado ofrecer opciones de formación y avance cultural de los docentes.

Para ello se define que los programas y cursos serán impartidos por parte de las autoridades educativas y organismos descentralizados; se determina la creación del Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado.

La formación continua estará relacionada con dicho Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela. Será atendido por autoridades educativas así como por docentes con funciones de asesores técnicos pedagógicos. Su función será apoyar a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. En la oferta educativa intervendrán también diversas instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, así como organizaciones profesionales de docentes. Si bien no se menciona a los gremios sindicales, en los hechos se abre la posibilidad de intervención del SNTE en este campo.

La formación continua estará ligada a las evaluaciones, planteadas como obligatorias, que se realicen tanto al interior de las escuelas, como a las aplicadas por autoridades educativas, organismos descentralizados y el INEE. De este modo, se articula a la carrera docente y al nuevo modelo de evaluación, que redefine diversos aspectos de la vida profesional de docentes y autoridades en su ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento.

Las autoridades educativas locales deberán ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, tanto para la formación continua, como para la actualización de conocimientos y desarrollo profesional.

Tanto la evaluación externa como la interna son valoradas como una actividad formativa, que contribuye a la mejora profesional de los docentes y al avance continuo de la escuela y de la zona escolar. La evaluación interna será coordinada por el director, y los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad. Se espera que docentes y directivos reciban capacitación para el desarrollo de esta actividad.

Si bien, en la LGSPD se establece que queda a elección del personal tomar las opciones de programas o cursos de formación que se les ofrezcan, en los hechos, los resultados de las evaluaciones determinarán las rutas de formación del personal y la definición de los programas formativos que habrán de seguir, para lograr permanecer en el sistema y/o si así lo desean, promoverse a otros niveles u obtener reconocimientos. El proceso de evaluación se desarrollará a partir de la definición de perfiles, parámetros e indicadores, que deberán ser continuamente revisados, y servirán como referente para la buena práctica profesional.

Este modelo se formula conforme a un esquema de gratuidad, diversidad y calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal y de la pertinencia con las necesidades de la escuela, de la zona escolar y requerimientos regionales planteados por el personal educativo para su desarrollo profesional (SPD). No obstante, la

formación continua estará supeditada a los resultados de las evaluaciones, al señalar como atribución del INEE:

La emisión de los resultados individualizados de los procesos de evaluación del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión, resultados que serán acompañados de un dictamen con las recomendaciones que deberá atender el personal para regularizarse o cumplir las acciones de mejora continua (DOF: 11/09/2013, LGSPD).

En esta lógica, la formación continua se presenta no solamente como una opción formativa que contribuye a la profesionalización del docente, sino como una acción en la que se juega la permanencia e incluso la misma profesión.

Otro elemento articulado a la formación continua es el reconocimiento en el servicio. Según este componente del modelo de evaluación, el reconocimiento puede ofrecerse tanto de forma individual como al equipo de docentes de cada escuela o a la profesión en su conjunto. Con este sistema se pretende ofrecer estímulos temporales o por única vez, y brindar mecanismos de acceso al desarrollo profesional. Una de estas formas la constituye ofrecer movimientos laterales, que significa que el personal puede moverse en diferentes funciones docentes y de dirección con el objeto de facilitar experiencias profesionales que propicien su reconocimiento.

En esta ley el tema de la formación continua de docentes está ligado al ingreso y la evaluación del desempeño de los profesores. De allí que la oferta de formación deberá:

- Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal.
- Ser pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar.
- Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional.

- Tener en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate.

Como puede observarse en los discursos y estrategias para la formación inicial y continua de profesores, la política educativa en México sigue los lineamientos de los organismos internacionales para encaminarlas al desarrollo profesional. En las reformas que se han emprendido para la educación normal es común encontrar principios que apelan a la actualización de los docentes en distintas disciplinas, a actualizar y perfeccionar las habilidades y actitudes de los docentes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje; a facilitar y promover la innovación curricular con base en la experiencia de cada docente; a promover el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza en los centros educativos e intercambiar información y experiencias entre docentes, académicos y empresarios en torno a lo que se considera la docencia efectiva (OCDE, 2009).

Los procesos de formación continua en el país se llevan a cabo mediante tres tipos de servicio: actualización, capacitación y desarrollo profesional. La actualización consiste en la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionadas con el servicio público educativo y la práctica pedagógica; la capacitación se constituye con un conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del servicio profesional. La formación es el conjunto de acciones para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación (DOF: 11/09/2013 LGSPD).

La actualización y la capacitación abordan elementos comunes, aunque la segunda integra aptitudes y habilidades. La primera se define como una acción ligada directamente con la atención educativa y la práctica pedagógica, mientras que la segunda se formula como una acción de corte complementario. A diferencia de estos dos, la formación se define como una acción dirigida hacia los docentes con un nivel teórico, práctico y científico.

Los docentes mexicanos participan continuamente en cursos de actualización que están relacionados con el diseño y la aplicación de programas, reformas e innovaciones, aunque pueden incluir elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares que sustenten las intervenciones. Sin embargo, no hay evidencias de que contribuyan de manera significativa a cambiar las prácticas de enseñanza y a mejorar los aprendizajes. De acuerdo con los resultados del estudio TALIS (INEE, 2013), nueve de cada diez docentes de primaria y secundaria dicen haber participado en alguna actividad de desarrollo profesional, sin importar si son profesores con pocos o varios años de experiencia o su situación laboral.

La SEP señala que en los años 2012-2013 se profesionalizó a 1,197,459 docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación básica (citado en INEE, 2015a). Los tipos de actividades a las que más asistieron los docentes durante 2013 –según los resultados de TALIS– fueron cursos, talleres y programas de estudio que otorgan algún reconocimiento, como diplomados o especialidades.

En cuanto a los temas de las actividades de formación continua exploradas en TALIS, los profesores destacaron haber asistido a aquellas dirigidas al conocimiento del plan y programas de estudios (94.1% en primaria y 90.2% en secundaria), al desarrollo de las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos (90.8% en primaria y 89.4% en secundaria), y a su conocimiento y comprensión (91.7 y 89%, respectivamente).

En cuanto a las condiciones estructurales de la formación continua, la DGFCMS censó el año 2011 los 534 centros de maestros y 40 extensiones de las 32 entidades federativas, encontrando que cada centro atendía a 267 escuelas (92 preescolares, 128 primarias, 47 secundarias y una normal), para lo cual en la mayor parte de los centros (83%) sólo se contaba con un equipo de trabajo no mayor de 10 personas, y en caso de falta de personal, se incorporan como suplentes a docentes frente a grupo adscritos a las escuelas y apoyos técnico-pedagógicos de los equipos de supervisión, quienes

participan como instructores en los cursos programados en los centros.

Un poco más de la mitad de los centros (280) estaba localizado en un anexo a una escuela u oficina de gobierno, y tan sólo 141 contaba con oficinas para coordinadores, aulas de medios, biblioteca y salones. Según señalaron los coordinadores, sólo dos de cada cinco centros contaban con las condiciones de espacio necesarias para su buen funcionamiento. Respecto a la conectividad a redes de internet y satelitales, en este censo se dio cuenta de que 93% disponía de internet, 60% de Red Edusat y 85% de Enciclomedia (INEE, 2015).

La información recopilada mediante TALIS concuerda en varios puntos con la estructura de los sistemas de formación continua en México antes descritos. Uno de ellos es el número de días que los docentes asisten a actividades de desarrollo profesional, reportado por ellos mismos en el estudio. La duración promedio de las actividades de desarrollo profesional referida a cursos y talleres a los que asisten es de más de veinte días.

En México se identifican, mediante TALIS, los temas de formación más relevantes en los que se capacitan los docentes de educación primaria, secundaria y media superior. Encabezan la lista tres: el conocimiento del plan y programas de estudios; las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos de cada asignatura y el conocimiento y comprensión de estos mismos.

El sistema de tutoría o mentoría, como se le llama en el cuestionario TALIS, se refiere a la estructura de apoyo existente en las escuelas donde los profesores con mayor experiencia ayudan a los menos experimentados, que puede involucrar a todos los profesores de una institución o sólo a los nuevos.

Los resultados indican que en el país, 74% de los docentes que laboran en escuelas de educación primaria no cuenta con un sistema de tutoría docente (sólo 26% tiene dicho sistema); mientras que en las escuelas secundarias y de educación media superior la práctica de tutoría está presente en alrededor de 36% de las instituciones.

En cuanto a las barreras para asistir a actividades de desarrollo profesional, los docentes mexicanos se refieren a variables más bien sistémicas: falta de incentivos, falta de apoyo laboral, poca pertinencia de los cursos y costos elevados, mientras que las barreras personales, como la falta de tiempo por responsabilidades familiares, aparecen en menor medida (INEE, 2013, p. 95).

Con estos datos se refuerza la idea de que, para comprender la puesta en operación de una reforma, es necesario analizar la articulación de las reglas formales que prescriben los cambios, con las reglas informales presentes en los escenarios que son “socialmente compartidas, usualmente no escritas, las cuales son creadas, comunicadas, sancionadas y refrendadas fuera de los canales oficiales” (Helmke y Levitsky, citado en Flores y García, 2014, p. 11). Las diversas maneras en que estas reglas se articulan con las de tipo formal, pueden conducir a la constitución de instituciones formales eficientes o ineficientes que varían según sean convergentes o divergentes, acomodaticias o rivales.

Desde este análisis, diversos trabajos han dado cuenta que con la implementación de pruebas estandarizadas en las escuelas, tales como PISA o ENLACE, se han generado prácticas alejadas de las finalidades educativas. Nos referimos a prácticas inadecuadas que se han realizado en algunas escuelas para favorecer mejores resultados en estas pruebas. Entre ellas podemos mencionar la generación de espacios de instrucción para aprender a responder y salir exitosos en estas pruebas estandarizadas, desviando la atención de contenidos curriculares. También se ha mencionado que en los días de la aplicación de estas pruebas en las escuelas, se alteraba la configuración del grupo de alumnos, evitando la asistencia y la aplicación de la prueba de algunos educandos considerados como de menor aprovechamiento escolar. Estos acuerdos informales se impusieron sobre las normas formales, generando “efectos perversos” (Schmelkes, 2015, p. 217) en la implementaciones de tales evaluaciones.

Nos preguntamos qué puede garantizar en esta nueva coyuntura que el novedoso esquema de evaluación docente no genere

prácticas que desvían la intención de lo que se espera en la reforma educativa, el logro educativo de los educandos, cuando en la evaluación de su desempeño los docentes no sólo se juegan la promoción o el reconocimiento, sino también la posibilidad de permanecer en su condición profesional.

Si analizamos el proceso de implementación de la reforma, basada en una política de “borrón y cuenta nueva”, nos planteamos si el desconocimiento de las reglas de juego que son estructurales en el sistema pueda conducir a un proceso inverso al logro de la calidad educativa. Nos referimos a que lejos de atraer, ingresar y sostener a los mejores profesores, que han manifestado en los hechos tener compromiso, responsabilidad, cercanía con las comunidades, culturas y alumnos, se favorezca a aquellos que por su capital cultural y social, generalmente de sectores más favorecidos, puedan tener mayor facilidad para la aprobación de pruebas. Las consecuencias para el sistema educativo pueden ser importantes en tanto se excluiría a los mejores maestros, o a un número importante de ellos, generando pérdidas importantes y valiosas no sólo para las instituciones sino para la población escolar que atienden.

En un trabajo reciente, Schmelkes (2015) intenta puntualizar lo que puede definir a un buen docente. Para ello retoma a Danielson (2007), quien sugiere cuatro dimensiones prácticas para las cuales los docentes deben adquirir competencias: la planeación y preparación de la clase, su capacidad de construir un clima adecuado en el aula, el diseño fino de la instrucción y las responsabilidades profesionales.

Para evaluar las dimensiones prácticas antes señaladas, Schmelkes (2015) propone la formación de parejas de evaluadores encargadas de realizar visitas periódicas a las escuelas y a los maestros, con el propósito de evaluar su desempeño *in situ* por medio de la aplicación de una “batería de instrumentos”. Estas visitas incluirán el análisis de la planeación de los maestros, para evaluar la instrucción; observación del aula y entrevistas a los alumnos, para

valorar el clima del aula; observación del aula y de los resultados de aprendizaje (portafolios y cuadernos), para valorar el diseño fino de la instrucción, y por último, la realización de entrevistas con el director de la escuela, con pares y con padres de familia, a fin de valorar las responsabilidades profesionales.

En relación con la intervención del docente en su evaluación, Schmelkes (2015) esboza como algo conveniente, hacer una entrevista con los docentes y solicitarles que realicen un proceso de autoevaluación, aunque será mayor el peso de la evaluación externa.

DEL PERFIL PROFESIONAL A LA CONSTRUCCIÓN DEL MAESTRO IDÓNEO

La construcción del perfil de los docentes, presente a lo largo de los más importantes documentos de la actual reforma educativa, da cuenta de un esfuerzo del sistema educativo por delimitar el marco que haga posible un conjunto de acciones que permitan que la educación obligatoria logre alcanzar lo que se plantea como el “máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Para ello, además de considerar los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, se introduce como hemos visto, la noción de la “idoneidad” de los docentes y los directivos.

La idoneidad hace referencia a que los conocimientos y capacidades de docentes y autoridades deben estar relacionados con alcanzar el máximo logro del aprendizaje de los educandos. De esta manera, la aspiración de lograr la idoneidad de estos profesionales justifica el peso del conjunto de acciones planteadas por la reforma para la evaluación y redefinición del lugar que pueden ocupar docentes y autoridades en el sistema educativo.

La articulación de los docentes en el SPD, adquiere un matiz no solamente educativo, sino en gran medida laboral. Con él se da continuidad al esquema desarrollado en el sistema educativo de ingreso, promoción y reconocimiento de la profesión, ya existente.

Lo que hace particular a esta reforma es la irrupción de una nueva forma de relación laboral de los profesores y autoridades con el sistema educativo, en particular con el SPD, con la introducción de nuevos mecanismos de evaluación del desempeño, cuyos resultados tienen como consecuencia la permanencia o exclusión del sistema educativo, o al menos de la carrera docente o directiva.

Para evaluar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y autoridades, se ha establecido una serie de parámetros e indicadores para cada uno de los perfiles definidos a ser evaluados, sea para ingreso, promoción y desempeño (DOF: 11/09/2013 INEE). Durante el año 2015 se han emitido cuatro convocatorias de evaluaciones: para el ingreso a la función de docentes y técnicos docente; promoción a la función de dirección, supervisión y de asesoría técnico-pedagógica, desempeño para docentes y técnicos docentes y por último, desempeño para directores y supervisores. Si bien los procesos en el ingreso, promoción y desempeño se han puesto en operación de manera clara, no se tiene precisión acerca de los mecanismos que se pondrán en operación para el reconocimiento.

Para comprender cómo opera el proceso de evaluación tomamos el caso del concurso para la función docente, a partir del documento “Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de Oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y educación media superior para el ciclo escolar 2015-2016”.

En este documento se menciona que los resultados de los instrumentos de evaluación que se aplican a los docentes se analizan para ubicarlos en niveles con base en un estándar de desempeño que describe el nivel de competencia requerido para un desempeño docente adecuado. Según esta lógica “El sustentante Idóneo será aquel que obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en todos y cada uno de los instrumentos de evaluación que constituyen el proceso de evaluación, según se define en los lineamientos del concurso” (DOF, 24/04/2015).

Calificar de idóneo o no idóneo al profesor se contradice con la propuesta de una formación continua orientada al desarrollo profesional docente, ya que la influencia de evaluaciones mediante el establecimiento de estándares relacionados con perfiles, parámetros e indicadores sirven de referentes para orientar lo que se considera la buena práctica profesional docente para aquéllos, que a la vez, son los encargados de evaluarla; así como para regular los derechos y obligaciones de ésta. Los perfiles se refieren al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el docente, los cuales se valoran en función de parámetros de referencia que permiten medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de la función. A su vez, los indicadores sirven como instrumento para determinar por medio de unidades de medida el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta.

Se considera que los estándares son una herramienta que permite precisar los juicios que deban emitirse y las decisiones que deban tomarse en el proceso de evaluación del desempeño de un docente. Valoran los conocimientos y capacidades necesarios para resolver los problemas y situaciones propios de su esfera profesional, mediante evidencias de que están haciendo uso de esos conocimientos, capacidades y recursos que les brinda el sistema educativo.

En las evaluaciones estandarizadas predominan temas de información general sobre el conocimiento de la disciplina, didáctica y procedimientos de enseñanza y evaluación, pero no consideran las situaciones particulares que afectan el logro de los aprendizajes alcanzados por el alumno y las prácticas que desarrollan en el aula. Los resultados que se obtienen no retroalimentan los procesos de enseñanza mediante el análisis de los logros y dificultades en los aprendizajes de los alumnos, de sus capacidades y motivaciones, de las estrategias de intervención del docente, así como de las características del plan de estudios y las condiciones de la institución.

El objetivo de evaluar el desempeño docente debe tener sentido para los profesores más que para las metas del sistema. La

evaluación brinda oportunidades de desarrollo profesional cuando los docentes se sienten estimulados para mejorar su conocimiento y capacidades profesionales, para gestionar aprendizajes significativos en los estudiantes y establecer relaciones de colaboración con los colegas y con la institución a fin de asumir la responsabilidad de los resultados de su práctica docente.

Se requiere entonces que la evaluación de los docentes no continúe siendo una suma de desencuentros entre las estrategias que aplican estándares de evaluación bajo criterios de uniformidad y eficacia de las prácticas docentes y las acciones de evaluación que aportan a la posibilidad de problematizar una práctica, interrogar su sentido y los significados construidos. Se trata de poner a consideración de los docentes que la evaluación es una apuesta ético-política, cuya intencionalidad es cambiar las prácticas y no sólo constatar y sancionar. Una evaluación formativa que propicia:

La vinculación con el tipo de aprendizaje que se genera, ya que la evaluación es una situación de aprendizaje, es fuente de conocimientos, es un proceso de búsqueda de información que posibilita describir, analizar, interpretar y emitir un juicio de valor para comprender y mejorar las prácticas docentes; de allí su carácter formativo, en la medida que el conocimiento que se obtenga de la evaluación contribuya a generar procesos de aprendizaje que posibiliten avanzar y mejorar la situación (Homar, 2009, p. 82).

Para que la evaluación se articule a un desempeño de calidad es necesario que los docentes reconozcan las implicaciones que tiene para su práctica y desarrollo profesional la aplicación de uno u otro modelo. El uso de estándares, parámetros e indicadores de evaluación es cada vez más generalizado, por ello es importante indagar cómo se definen, cuáles son los que se aplican con mejores resultados para mejorar la enseñanza y de qué manera este modelo de evaluación puede contribuir a formar y capacitar a los docentes.

La crítica y problemática a la que se han enfrentado los docentes de las escuelas normales, por los bajos resultados en el logro del

aprendizaje de sus alumnos y en los resultados de la evaluación de los concursos de oposición, ha generado el cuestionamiento al tipo de formación que proporcionan y de la poca certidumbre frente al ingreso laboral de los egresados, ya que competirán en las mismas condiciones con egresados de otras instituciones de educación superior.

Consideramos que es importante resaltar que las políticas educativas para la formación docente en estas instituciones se han centrado en reformar los planes de estudio sin haber sido previamente evaluados y sin considerar en su diseño e implementación una articulación más eficaz con las reformas curriculares en educación básica.

La reforma centra sus esfuerzos en la evaluación del desempeño, pero no parece avanzar en sentar las bases para la profesionalización de los docentes a partir de su práctica, desde su proceso de inserción laboral hasta la socialización y construcción identitaria que se realiza en la trayectoria de su ejercicio docente.

Habría que integrar un modelo de formación docente que desplace la idea de la homogeneización y uniformidad, con el impulso a marcos curriculares que incluyan la evaluación de otras dimensiones ligadas a diversas perspectivas o posiciones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 2

NARRATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

El enfoque biográfico narrativo en la investigación ha permitido conocer las experiencias de formación y de las prácticas de los docentes. A través de historias de vida, relatos de formación y de prácticas, trayectorias profesionales y entrevistas narrativas, ha sido posible reconstruir cómo han vivido los docentes la elección de la carrera, la inserción profesional, los significados, aspiraciones, imaginarios y valoraciones que se ponen en juego en su ejercicio profesional. El trabajo con relatos ha tenido el mérito de recolocar a los profesores en el centro de proyectos formativos, de los debates educativos y de las problemáticas de investigación (Nóvoa, 1992).

Los temas que suscitan interés, según Huberman y Thompson (citados por Hernández, F. 2004) son:

- La historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción y compromiso, permite situar y conectar con el profesor no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional.
- En la medida en que el profesor dedica cada vez más tiempo de su vida a la docencia, parece necesario seguir lo que ha ocurrido después del inicio en su formación para ver su trayectoria a futuro.

- La necesidad de darle voz y no hablar en lugar de ellos.

En todo momento, reconocemos que el empleo de la narrativa en estudios referidos a la formación permite afrontar los siguientes retos: 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 de docentes 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 el 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 en el aula; explorar la vinculación entre los procesos de construcción identitaria y su posicionamiento como docentes (Hernández, 2006).

Los pensamientos, vivencias y experiencias de los profesores incorporadas en sus relatos dan cuenta de sus trayectorias, más allá de los aspectos cronológicos relativos a la edad, la antigüedad, las etapas y grados escolares alcanzados. Esto es así porque en un recorrido profesional se transita por espacios sociales, etapas, lugares y posiciones que como individuos o grupos se van ocupando en contextos y relaciones sociales donde las historias se entrelazan con la vida escolar, familiar, laboral y cultural.

Las narrativas tienen, por tanto, una función cognitiva y afectiva en la práctica educativa porque constituyen en sí mismas una forma de conocer y de organizar y comunicar pensamientos y experiencias. Son también un recurso de enseñanza para promover aprendizajes vinculados a la propia vida y a situaciones vividas por personajes, héroes y antepasados que interesan a los estudiantes. Un relato de vida rompe con la separación entre lo individual y lo social porque es expresión de determinaciones sociales y al mismo tiempo, da cuenta de la relación de las personas con estas determinaciones. Así, aunque el relato es presentado desde la realidad

subjetiva sobre lo vivido, informa también respecto a elementos objetivos del contexto social.

Como método de investigación el relato de vida aporta simultáneamente elementos de información e indicios concernientes a fenómenos situados en niveles diferentes: estructuración de la personalidad del sujeto en hábitos, aprendizajes culturales y profesionales, transformaciones físicas, historia de sus relaciones con otros significativos propios de tal o cual mundo social y definición de lugares, posiciones, roles y expectativas de conductas (Bertaux, 2001).

En los apartados siguientes se presenta un panorama general de las aportaciones conceptuales y metodológicas de autores que han tenido una influencia importante en investigaciones desarrolladas sobre trayectorias docentes, formación inicial y continua de profesores en América Latina.

ENFOQUES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS DE LA NARRATIVA

Desde una perspectiva crítica, participativa y hermenéutica se han retomado nuevas formas de comprender la investigación con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar desde la experiencia personal e intersubjetiva de los sujetos implicados.

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995, p. 12) la narrativa se emplea en un triple sentido: como fenómeno que se investiga, es decir, como resultado escrito o hablado; como método de investigación o forma de construir y analizar los fenómenos narrativos y el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines, por ejemplo, promover mediante la reflexión biográfico-narrativa el cambio en la práctica de formación del profesorado.

La investigación narrativa atraviesa varias áreas de conocimiento, tales como la teoría literaria, la historia, la antropología, el arte, el cine, la filosofía, la psicología, la lingüística y la educación. Estos

autores definen esta perspectiva como ‘narratología’, en la que nombran a la historia o el relato como el fenómeno y como narrativa a la investigación.

En las narrativas el lugar que ocupa el habla del sujeto investigado no aparece como una información separada, como objeto de análisis sobre el cual sólo el investigador puede trabajar o derivar nuevas interpretaciones, sino que sus enunciaciones van ocupando un lugar en la interpretación de la realidad. La narrativa incorpora la noción de diálogo a la manera de una conversación en el proceso de la investigación. Esto implica que la posición epistémica que el investigador asume frente al sujeto investigado supone que el otro es un igual, con el que es posible establecer alguna forma de diálogo.

Diversos autores han aportado ideas y propuestas metodológicas sobre el uso de las narrativas en la investigación y la intervención. Proponen una forma de hacer investigación que recupere la acción de los sujetos como una manera diferente de crear conocimiento, donde la palabra aparece como eje central de las indagaciones. Autores como Denzin, McEwan y Egan, Nóvoa, Bertaux, Dominicé, Christine Delory, Duccio, Ferrer, Bolívar, Domingo, entre otros, han contribuido a enriquecer el uso de la narrativa en la enseñanza y en la formación para dar cuenta de la subjetividad, identidad personal y profesional, las trayectorias y ciclos profesionales, experiencias y prácticas en contextos de formación.

Bolívar (2002) plantea que la narrativa no es sólo metodología, sino una forma de construir la realidad, una forma legítima de construir conocimientos y una posibilidad de dar significado y comprender las dimensiones propias de la acción.

En este orden de ideas la subjetividad adquiere un lugar relevante, puesto que es vista como una condición necesaria del conocimiento social. Para Bolívar (2002, p. 4):

La narratividad no sólo expresa importantes dimensiones de la vida vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo

dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.

La investigación narrativa, como un modo epistémico de construcción del conocimiento, se acerca más a un modo de comprensión que de explicación de la realidad. La comprensión se plantea en términos de un acto de comunicación, donde el “sujeto que escribe pide comprenderse comprendiendo el mundo, y comprendiéndose comprende lo otro, el otro” (Bolívar, 2002, p. 168).

Como enfoque de investigación la narrativa da pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. La autobiografía, como expresión superior de la narrativa, consiste en elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida. Epistemológicamente, se trata de un modo narrativo de conocimiento y razonamiento, en el que la narración de la vida se expresa por “descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen” (Bolívar, 2002, p. 10).

Desde el punto de vista filosófico implica ver a las personas en una totalidad y no como meros portadores de fuerzas que los dirigen. Por eso el análisis del relato narrativo se da a partir de la recuperación de la memoria que, como inversión del tiempo histórico, muestra la esencia de la interioridad de los sujetos, porque la vida siempre deja una reserva, un aplazamiento que es precisamente la interioridad y la posibilidad de que la totalización no se lleva a cabo más que en la historia (Lévinas, 1999).

Se trata entonces de intentar recuperar, desde el propio orden que las personas como sujetos históricos construyen internamente, modos de significación de la historia que aparecen en la narrativa. Las personas se enfrentan siempre a las posibilidades de lo que pueden ser, o frente a lo que ya no es posible que sean. A través de la

narrativa emerge lo que está pendiente en sus vidas (Lévinas, 1999), y por tanto, las posibilidades de construirse o pensarse de un modo distinto. En el ejercicio narrativo, la recuperación de la memoria adquiere nuevos sentidos para las personas, pues les permite reconocerse como seres no atrapados en una identidad impuesta por otros. Narrarse a sí mismo coloca a las personas en situación de reconocer las múltiples identidades que pueden tener y en consecuencia, las contradicciones que en su interior coexisten.

Para Ferrer (1995, p. 172), el estudio de la narrativa es la revisión de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo; parte de la idea de que somos organismos contadores de historias, y que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. Introduce el concepto de la crisis como consustancial al quehacer humano y por tanto, al quehacer pedagógico. Por ello “la educación es, en parte, un proceso de crisis interna constituyéndose como la necesaria reconstrucción de experiencias personales”.

La crisis remite al reconocimiento del sujeto como ser inacabado (Freire, 1998), con incertidumbres y tras la búsqueda incesante de respuestas que le permiten construir y reconstruir permanentemente su existencia. Siempre se está frente a la apuesta de construir y reconstruir nuestra existencia, como única vía para intentar actuar como protagonistas de la propia vida.

En el mismo sentido, Duccio (1999) afirma que el ejercicio autobiográfico es un trabajo de curación de uno mismo, pues si bien al explorarse a sí mismo el sujeto puede colocarse en la dispersión de su propia individualidad, esa condición de riesgo le permite llegar a ser otro distinto de lo que es. El ejercicio autobiográfico confronta no sólo al sujeto consigo mismo, con su historia, con su multiplicidad contradictoria, con sus certezas cuestionadas, sino que también lo confronta con el mundo en su existencia en el universo de vida, social, cultural en el cual está inmerso. En consecuencia, el trabajo autobiográfico puede generar una unificación, una síntesis intelectual y emocional de la persona dando la idea de cuidado de sí.

Si bien los relatos de vida enriquecen de manera considerable la perspectiva diacrónica que permite recuperar las lógicas de acción dentro del propio desarrollo biográfico y la configuración de relaciones sociales en su desarrollo histórico, Bertaux (1997) propone la perspectiva etnosociológica a través de la forma de relatos de prácticas en situación, según la cual se puede mirar la actividad profesional a partir de los significados semánticos, creencias, representaciones, valores y proyectos particulares del despliegue de la práctica profesional.

En este mismo orden de ideas, Pineau (2009) destaca la narrativa como un enfoque fenomenológico de la formación de sí y para sí, por lo que la coloca en una perspectiva existencial de la autoformación ante la fragmentación entre vida personal y vida profesional, vida privada y vida pública, vida social y vida familiar, vida pasada y futura. Así la vida expresa un tiempo personal vivido, destacando el poder “performador” del relato de una vida como ‘auto-bio-logización’, narrado por sí mismo o por otro, para transformar al mundo en un sentido humano o inhumano.

Para Denzin (1989), el método biográfico en la investigación consiste en la recolección de documentos de vida que describe momentos puntuales en las vidas individuales. Parte de que las sociedades, culturas y la expresión de la experiencia humana pueden ser leídas como textos sociales, bajo la idea de que una vida puede ser capturada y representada en un texto. Esto significa que a través de las vidas, contadas y escritas, es posible observar la existencia de otros, la influencia del género y la clase, los principios familiares y de personas reales con vidas reales, que pueden ser identificadas en momentos puntuales de la vida.

El interés de Huberman (1998) se centra en los ciclos de vida profesional de los maestros porque considera que su discurso es anecdótico y denso en experiencias, ya que se estructura en secuencias de acontecimientos para representar recuerdos y trayectorias, y al mismo tiempo en su estructura se advierte la necesidad de explicar su experiencia y transmitir algo significativo. Según este autor

la utilidad de la narrativa en la investigación de la docencia consiste en que al tomar distancia de su experiencia, el maestro puede convertirla en objeto de reflexión, porque le permite un “descentramiento del proceso frenético de la vida del aula [...] y cuando entra en acción el descentramiento surge la verdadera posibilidad de descongelar nuestra visión actual de nosotros mismos y avanzar hacia otro lugar cognitivamente hablando” (Huberman, 1998, p. 188).

La reconstrucción de trayectorias, de acuerdo con el lugar que cada uno va ocupando en la profesión y en la organización de ésta, ayuda a distinguir diferentes fases de su ejercicio. Al estudiar las trayectorias profesionales el autor distingue que hay un inicio de la docencia, en el que se experimentan angustias e inseguridades; otra fase en la que los docentes se preocupan por mejorar su actividad, diversifican sus estrategias, y asumen nuevos referentes, logrando una estabilización pedagógica y compromiso con la profesión; en otra etapa los docentes se cuestionan su eficacia, incorporan nuevas preocupaciones, es una fase de experimentación y diversificación para obtener mejores resultados en el manejo de la clase, marcado por la serenidad, distancia relacional y conservadurismo; y una última, más problemática, de conservadurismo e indiferencia.

Delory-Momberger (2014, p. 698) recupera la noción de experiencia como una herramienta metodológica para reconocer las formas en que se adquiere el saber y la competencia en la dimensión de la práctica. La experiencia se basa en un movimiento de subjetivación de lo vivido, donde el sujeto establece una relación consigo mismo y con la existencia propia. Trabajar con la experiencia de los sujetos constituye para ella un camino para que los docentes describan una situación de la manera más precisa y reflexionen sobre la relación individual o colectiva con esa situación para encontrar lo que es común y para compartirla.

para captar esta experiencia sería necesario que comprendiésemos cómo cada uno vincula esta situación consigo mismo y con su historia, cómo cada uno

biografiza este lugar y este momento, este conjunto de posiciones, de esfuerzos y de funciones en que participa (Delory-Momberger, 2014, p. 698).

Esta experiencia transmitida y compartida no es únicamente una forma de biografización individual, sino una comprensión heterobiográfica, es decir, es una representación construida de configuración narrativa de la experiencia de otro. En educación implica el reconocimiento de los saberes de la experiencia docente y puede dar cuenta de cómo se viven las trayectorias profesionales, la transmisión de saberes, así como las formas de socialización de los profesores.

Reconocer los saberes de la experiencia puede dar origen a dispositivos de formación, comprendida como un proceso continuo, de apropiación personal, en el que el sujeto que aprende es actor de su formación profesional, en la que confluyen dimensiones sociales, familiares y personales.

Frente a la complejidad que representa para las personas el mundo actual, marcada por fundamentalismos, dominio mediático, incertidumbre laboral y las dificultades para logros individuales y sociales, Dominicé (2008) sugiere que los relatos pueden contribuir a encontrar un sentido de vida social. Por tanto, las historias de vida no se reducen a una orientación metodológica, sino que entrañan una ampliación de la reflexión intelectual sobre las problemáticas existenciales, retornando a interrogantes filosóficas como una palanca que permita ir más allá de cuestiones puramente disciplinares o instrumentales.

Al referirse a la formación, Dominicé (2008) afirma que las historias de vida no se limitan a retornar el pasado, como génesis de los aprendizajes de la vida adulta, sino que pueden servir para mirar el futuro sin desconocer una relación con lo inestable, lo desconocido o lo incierto. En este sentido, una historia de vida en formación amplía la producción del saber a una búsqueda de sentido.

Para Nóvoa (2009), la narrativa puede contribuir a construir propuestas de formación de profesores desde la misma profesión,

a partir de identificar las características de un “buen profesor”, reconociendo la cultura profesional y el papel de los profesores más experimentados y asumiendo el componente práctico centrado en el aprendizaje de los alumnos y el tacto pedagógico, que es la capacidad de relacionarse y comunicarse con los alumnos.

En esta perspectiva de formar a los docentes desde la profesión, Nóvoa (2003) debate sobre los límites del concepto de ‘competencias’ e incorpora el concepto de ‘disposición’, para ubicarla en la dimensión personal y profesional como espacio de producción identitaria de los profesores. Es decir, como pre-disposición construida, con un fuerte sentido cultural, pero que a la vez no deja de ser construida en la interioridad del docente.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001), incursionan en el ámbito educativo incorporando la narrativa para investigar dimensiones de la experiencia de la vida de los profesores en ámbitos como el currículum, el desarrollo profesional y la formación continua. El foco es la realidad personal, el interés biográfico puede ser debidamente situado y es un poderoso dispositivo “para producir la vida y configurar la identidad” de los profesores. Desde el punto de vista metodológico, el análisis narrativo está basado en casos particulares (acciones y sucesos), cuya interpretación produce el relato de una trama o de un argumento que torne significativos los datos; no se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia. El desafío del investigador que hace uso de los relatos como materia prima para sus estudios consiste en:

superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados *ad hoc* [...] penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido (Bolívar, 2002, p. 16).

En palabras de Souza (2010), la elaboración de narrativas da cuenta de la integración teoría-práctica, es decir, por un lado, el sujeto/

autor cuando habla y/o escribe, en sintonía, revela aquellas ideas tomadas de otros autores que ha revisado y refiere experiencias de su trabajo en las aulas, en las cuales destaca lo que ha puesto en práctica de lo dicho por otros, pero también las exploraciones que ha efectuado, las reconstrucciones de las estrategias que ha llevado a cabo y los recursos didácticos que ha incorporado (ya sea por las recomendaciones de terceros o por las estrategias que va construyendo). Esta integración va en diversos sentidos y permite articular la práctica a la teoría construida. Entonces, lejos de restringirse a una relación lineal se convierte en una espiral teoría-práctica-teoría con aproximaciones sucesivas, con giros cada vez más deliberados y constantes, con retornos sugerentes, con encuentros en los que el sujeto/autor reivindica justo este último papel,

Por su parte, Torres (2012) se interesa en la vida de los sujetos dentro de las instituciones, esto es la recuperación de prácticas curriculares e institucionales. Para ello, un punto central es el interjuego entre la memoria y el olvido. Esto es, recupera y avanza en la comprensión de los aspectos explícitos e implícitos del pasado vivido (en la aulas, en las instituciones, en las prácticas) de todo lo que el sujeto-autor considera que es trascendente y funge como reclamo a la memoria. Más allá de la obtención del recuerdo, lo que le importa es la posibilidad de que éste y el sujeto se transformen, de que se hable con otros. Esta autora afirma que dentro del recuerdo se encuentran contenidos los marcos sociales, las pertenencias, las interacciones, las motivaciones y los procesos de pensamiento. Finalmente, afirma que las narrativas siempre insertas en un contexto, privilegian la particularidad sobre las visiones generalizables.

EL USO DE LA NARRATIVA EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Mc Ewan y Kieran (1998) han dedicado una buena parte de sus estudios a revelar cómo es que los docentes de diferentes niveles educativos hacen uso de la narrativa como una forma de intervención

pedagógica, tanto para dar sus clases como para valorar qué tanto han aprendido los alumnos.

Los autores que orientan sus investigaciones hacia la intervención en el campo de la educación consideran que las escuelas están atravesadas por relatos y por una mezcla sedimentada de discursos de distinto tipo. Algunos de esos discursos están dichos y escritos como relatos que comunican a las escuelas, docentes y estudiantes los mandatos escolares, las prescripciones curriculares y los programas educativos gubernamentales. Otros sirven para contar e intercambiar experiencias que tienen lugar en las escuelas, los relatos se dicen y se escuchan en el lenguaje de la práctica, los maestros cuentan historias acerca de la escuela y sus prácticas pedagógicas, de los aprendizajes de los alumnos, respecto a las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas de trabajo escolar. Es decir, se trata de un saber pedagógico que se vuelve narrativa para reconocer el saber de los contenidos y hacer posible la realización de un inventario de las experiencias, saberes adquiridos y competencias profesionales

Para Daniel Suárez (2006, p. 7), la investigación narrativa orientada a la intervención educativa ocupa un lugar relevante. Parte del principio de que la investigación narrativa “pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean [en la práctica, y que son revelados] cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas”.

Este autor destaca la importancia de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la investigación cualitativa interpretativa, ya que se propone reconstruir los sentidos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre ellos acerca de sus prácticas educativas, contextualizadas en instituciones educativas.

A través de proyectos sobre experiencias y prácticas educativas, y de manera central, de formación docente, Suárez (2006) desarrolla

un dispositivo de documentación narrativa y documentación de relatos pedagógicos, conforme el principio de que toda narración supone interpretación, construcción y recreación de sentidos. Desarrolla estrategias y técnicas de taller y de investigación-acción participante, colocando el acento en trabajar la serie de momentos e instancias de trabajo que permiten una comprensión de procesos cognitivos e intelectuales de los docentes narradores. Este recorrido implica identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas a relatar, registrando huellas y rastros materiales de esas prácticas durante sus trayectorias profesionales, y al mismo tiempo, escribir y reescribir distintos tipos de texto de dichos relatos de experiencia para hacer versiones “publicables”. Esta tarea requiere pasar a la edición pedagógica de relatos docentes para compartir a través de la reconstrucción, la conversación y la deliberación pedagógica de los relatos construidos. Realizado este trabajo, el siguiente paso es publicar y hacer circular los relatos narrativos de experiencias pedagógicas.

Las investigaciones con narrativas pueden permitir reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que ha pasado en los últimos años; dar visibilidad a los itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el “deber ser”, sobre la perfección o “la idoneidad” para el ejercicio profesional, que se encuentra en documentos oficiales. La narrativa contribuye a 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).

En Sudamérica vale la pena destacar el trabajo de investigadores de Brasil y Argentina que han ido configurando una perspectiva de investigación y narrativa orientada a la intervención. Además de Daniel Suárez, Valeria Sardi (2007), docente e investigadora en didáctica de la lengua y la literatura, se ha adentrado en el campo de las narrativas. Mediante su trabajo en historización de la enseñanza

de la lengua y la literatura, da cuenta de prácticas docentes que buscan que el alumno se adueñe de su propia palabra, narrando su vida, erigiéndose esto como un ejercicio democrático de la lengua escrita al interior de las aulas, las cuales se revisten como espacios para el intercambio de las ideas.

Además de hacer uso de los relatos orales, historias de vida, biografías y autobiografías, Souza (2012) trabaja con documentos como fotografías de alumnos y de escuelas, notas que los estudiantes se intercambian en clase, álbumes, hojas de servicio y memoriales. Señala el autor que estos “artefectos” hablan por los sujetos, ya que permiten relacionarse con las situaciones que ellos viven, hacen posible que se les conozca y que se dialogue con ellos, teniendo presentes los contextos que enmarcan sus acciones.

En sus investigaciones, López de Maturana (2009) se propone dar la voz a los “buenos profesores” a través de las historias de vida. Se interesa en los docentes en ejercicio, comprometidos con su labor y que hablan de sus experiencias al interior de las escuelas, de sus gustos, de sus sentimientos, de su bagaje cultural, de las cualidades que los hacen únicos y de las relaciones que entablan con otros. La autora refiere largos años de experiencia, de periodos prolongados de observación (de interacciones entre los maestros y sus alumnos), así como de entrevistas a profundidad para investigar lo cotidiano, para adentrarse en lo privado y hacerlo público.

NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La narrativa puede ser vista como un medio propicio para la formación docente, ya que permite a los sujetos, pensarse, pensar su praxis y repensarse en ella. En otras palabras, la narrativa se convierte en un buen pretexto para hacer un alto en el camino de este mundo vertiginoso, para contarse y para contarle a otros las experiencias pedagógicas vividas, los aprendizajes, los desafíos, las interrogantes, las tensiones, los miedos, las expectativas, entre otras cuestiones.

Daniel Suárez (2014) hace un recuento del movimiento de revalorización política y teórica de las trayectorias biográficas y docentes en Argentina, particularmente en el campo de la formación inicial de maestros. Menciona que a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD-MECYT) se llevan a cabo redefiniciones curriculares de la formación docente que le otorgan un espacio importante y específico a la práctica situada y promueven el uso y producción de materiales de desarrollo curricular que ponderan las prácticas narrativas y (auto)biográficas como dispositivos de formación de los futuros docentes, apoyándose en la producción y la lectura de los comentarios y la conversación en torno de materiales (auto)biográficos y promoviendo el registro y documentación de productos de este tipo elaborados por profesores.

Destaca la experiencia desarrollada mediante la Red Formación Docente y Narrativa Pedagógicas, desde el Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica que, a partir de 2009, articula colectivos de docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus propias experiencias educativas, escolares y formativas. Esta red es un ejemplo exitoso de una forma de intervención político-pedagógica en el campo educativo, en tanto “se desarrollan procesos de formación y de intervención de los docentes, y permite la disposición pública de un *corpus* de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública” (Suárez, 2014, p. 778).

Souza (2010) sostiene que el empleo de las narrativas abre espacios sugerentes y posibilidades de análisis e investigación a las personas que se encuentran en proceso de formación, debido a que detona el que se compartan experiencias, retos y dilemas. Afirma que las narrativas constituyen una parte fundamental del proyecto formativo, en el entendido de que provocan la transacción entre experiencias/aprendizajes individuales a las colectivas, hacen propicia la teorización respecto a las prácticas docentes (propias y de otros), cuestionan los sentidos de las vivencias como soporte para aquellas venideras, permiten la expansión del ser (concebir/se, reconocer/

se y renacer/se) y se erigen como un homenaje a la valía del trabajo y del aporte de otros. Profundiza en las repercusiones que tienen las narraciones en la formación docente, al explicar que el escrito posee un efecto formador en la medida en que ubica al autor en un espacio de reflexión, de toma de conciencia sobre su existencia y de sentido a la formación a lo largo de la vida.

Siguiendo a Souza (2012), la práctica de formación implica toda una transformación del propio sujeto, el cual se forma a partir de la experiencia. Es por esto que plasmar en un escrito dicha práctica se convierte en un pretexto para detenerse a reflexionar.

La investigación narrativa permite trabajar además con documentos oficiales, con formas de interacción en las instituciones y acciones formativas, los cuales son incorporados para construir repertorios de conocimientos. Los repertorios permiten aproximarse no sólo a los conocimientos, sino también a los métodos didácticos empleados, a las estrategias, a los recursos de evaluación implementados y a las formas de aprender de los sujetos. Todo este conjunto, alimenta la formación docente, ya que entre otros factores, el sujeto o los sujetos implicados (el que escribe de su praxis, el que entrevista y el que es entrevistado) se convierten en los principales artífices de su formación. Al respecto, Passeggi (2010, p. 174) señala que:

uno de los presupuestos fundadores del movimiento socioeducativo de las historias de vida como práctica de formación es que la escritura de sí propiciaría al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de vida y/o de su formación.

Passeggi (2010) ha incursionado en el trabajo de memoriales autobiográficos redactados por profesores de educación básica. La importancia de estos documentos reflexivos, para los sujetos que los escriben y para los investigadores que los analizan, radica en identificar en los memoriales creados por los docentes cómo es que se constituyen en relaciones de género, como maestros, como

investigadores, como académicos. Esta propuesta metodológica considera el ejercicio autorreflexivo que efectúa la persona que se dedica a analizar las narrativas de otros sujetos, ya que para desmontar cada una de las frases empleadas por los investigados, se requiere poner en juego las propias identificaciones, las certezas, los saberes y las dudas.

Souza (2010) considera las narrativas y el espacio autobiográfico como proyecto formativo en el que experiencias y aprendizajes individuales y colectivos puedan ser expresados. Esto es, los profesores están en posibilidades de entender y mejorar su práctica, al escribir acerca de su experiencia personal de formarse en las aulas como estudiantes, de su trabajo en las escuelas y de los tropiezos que han tenido en los caminos recorridos. Pero a la vez, esa experiencia personal adopta la forma colectiva cuando se entiende que el autor durante su vida ha interactuado con otros sujetos que le han compartido parte de sus saberes. De esta manera, una narrativa siempre incluye a otros, nunca es individual y generalmente se ubica en ella la presencia de personas que influyeron en las creencias, en las certezas y en los anhelos.

En México han tomado mayor relevancia las investigaciones en la formación de profesores en instituciones que tienen como uno de sus campos de conocimiento e intervención la formación de docentes en los distintos niveles educativos. Es el caso de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México, que han ido conformando una tendencia de trabajo con perspectivas narrativas.

Torres (2012), Castañeda (2009), Navia (2006), Serrano y Ramos (2014) han elaborado reflexiones teóricas y metodológicas sobre la perspectiva narrativa como espacio de formación y de constitución de los sujetos. Estos y otros autores utilizan la narrativa para reconstruir trayectorias de estudiantes y de profesores en servicio.

Torres (2012) se ha ocupado de las narrativas de imágenes, esto es, al interior de escuelas secundarias hace uso de videograbaciones para registrar una misma clase de educación artística desarrollada

por diferentes profesores para identificar las diferencias y las similitudes. Tiene contemplado colocar dichos videos en páginas electrónicas para que otros profesores los observen y escriban sus propias interpretaciones acerca de tales imágenes, construyendo así sus propios relatos.

Castañeda (2009, p. 11) emplea las entrevistas narrativas y relatos de vida en sus trabajos sobre formación docente. Considera que éstos proporcionan “pistas de reflexión e indicios acerca de eventos biográficos y profesionales asociados a experiencias positivas que impulsan a algunos profesores a formarse [...] a lo largo de su trayectoria”. Para la autora, el objetivo del método biográfico es comprender:

la relación entre las condiciones concretas de existencia y lo vivido. Este método contribuye a aprehender al individuo como el producto de sus condiciones de existencia, como una condensación de las relaciones sociales en el seno de las cuales él está inscrito (Castañeda, 2009, p. 92).

La autora considera que los relatos de vida contribuyen a la formación de los docentes, ya que “nutren la identidad [...] al propiciar la reflexión acerca de la enseñanza, sobre lo que hace el maestro y cómo lo hace y sobre sus percepciones, pensamientos, acciones, deseos y aspiraciones” (Castañeda, 2009, p. 93).

Navia (2006), en investigaciones afines al tema de la formación, aporta elementos para comprender la autoformación mediante relatos narrativos, indagando las estrategias y espacios que construyen los profesores para autoformarse, las interacciones que favorecen y obstaculizan la formación, y analiza la influencia de la cultura magisterial en los procesos de formación.

La narrativa se ha utilizado en la intervención para crear redes y comunidades de profesores donde los relatos y las prácticas se constituyen en el eje de la reflexión de la práctica docente. Cabe mencionar a profesores como Calderón (2006), Arias (2000), Medina (2004), entre otros que han trabajado en esta línea.

La Red Nacional Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Tebes), desarrolló intervenciones con profesores de educación básica con el objeto de reconocer la diversidad de niveles de desarrollo profesional entre los participantes, orientar de manera constructiva el trabajo de los colectivos y la producción de conocimiento práctico profesional, mediante la formación de colectivos a través de observaciones y relatos narrativos (Arias, 2000).

En el mismo tenor, mediante diarios reflexivos, observación participante, registros de comunicaciones virtuales (foro de discusión y chat), la Red Didáctica de la Investigación Educativa orientó su trabajo a la socialización de experiencias de los formadores de docentes, para contribuir a la formación de los formadores y al desarrollo de investigación, siguiendo la sistematización de la práctica (Calderón, 2006).

Medina (2004) es otra autora que ha trabajado las historias de vida recurriendo al uso de fotografías del personal docente que labora en escuelas, dibujos de niños, cartas, mapas y trozos de video, con la finalidad de construir proyectos sobre memoria colectiva de maestros, indagar sobre maestros normalistas y profesores universitarios, reconstruir los procesos y trayectorias de formación de docentes urbanos, rurales, indígenas, con grupos multigrado y con niños migrantes.

En los autores revisados encontramos conceptos y elementos de análisis sobre la narrativa que han estado presentes en las reflexiones teóricas, investigaciones, intervenciones que hemos realizado en el campo de la formación docente. Consideramos que en las prácticas de formación, la narrativa puede constituir una mediación pedagógica para que se produzca esa experiencia que conjuga subjetividad e identidad personal y colectiva, en el horizonte de una trayectoria profesional y biográfica de los maestros. A partir de ello, ha sido posible analizar los relatos de profesores de educación básica, con las identificaciones, crisis y rupturas que han significado subjetiva y profesionalmente entrar en procesos de formación.

En varios estudios se ha podido mostrar que al hacer relatos de su propia vida, los docentes dan cuenta de las percepciones y autorrepresentaciones que tienen como profesionales y como personas. Hay una coincidencia respecto a la idea de que narrarse es una forma de auto-interpretarse, de “tomar la libertad de construirse, o más exactamente, de reconstruirse, dejando emerger en sí mismo el deseo de vivir de forma diferente” (Dominicé, 2010, p. 47) e incluso de vivir de forma igual, pero habiendo tenido la oportunidad de analizar los senderos andados y de expandir dicha experiencia.

Después de lo abordado en estos apartados, podemos decir que en el campo de la educación, la narrativa ha ido cobrando cada vez mayores adeptos. El interés se ha centrado en la formación docente en tanto que, paulatinamente, se ha descubierto que para los sujetos, su ejercicio tiene importantes repercusiones en su preparación, por esta razón es frecuente encontrar programas de formación de profesores que ocupan la narrativa como estrategia y eje.

Frente a la cultura de estándares de evaluación y desarrollo educativo que se está imponiendo actualmente a los maestros y la insatisfacción con los resultados de los programas tradicionales de formación del profesorado, el uso de la narrativa en la formación de profesores puede ser una vía metodológica importante para que los formadores de éstos y los docentes realicen investigaciones sobre la validez de los programas de formación docente y su eficacia en la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

Consideramos, a su vez, que es importante que en estas investigaciones se coloquen como temas de análisis y formación cuestiones relacionadas con las fuentes de influencia en el conocimiento y experiencia de los docentes, interacción de los elementos del contexto en el conocimiento del docente y sus expresiones, la influencia de los elementos del pasado en la formación del conocimiento profesional, cómo son narrados por los docentes y qué aspectos aportan sobre el conocimiento de sí y para sí en la formación.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DOCENTE Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES

En este capítulo analizamos aspectos relacionados con los significados que los docentes y formadores otorgan al proceso vivido en la constitución de su identidad profesional; proceso que va desde la elección de la carrera, su formación inicial, inserción profesional y permanencia en el ejercicio profesional. En la docencia, como actividad central de la profesión, los maestros incorporan normas, tradiciones, creencias y saberes que les permiten irse adscribiendo a condiciones, estilos y modos de identificación con la institución, con la enseñanza, con sus pares y con los estudiantes.

Los relatos de los docentes dan cuenta de cómo se ven a sí mismos y cómo viven estos elementos que forman parte de su cultura profesional; con ello se va reconfigurando su identidad como docentes en el transcurso de su trayectoria profesional. Según señala Day (2007, p. 71), “las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia”.

En su trayectoria sucede un entrecruzamiento de modos de identificación que alimentan de manera positiva y con frecuencia negativa las experiencias que se le presentan como experiencias

claves en su trayectoria. Algunas aportan significados positivos que fortalecen una identidad reivindicada que da sentido a su quehacer y orienta sus creencias y acciones en torno a la profesión. Esto se aprecia cuando los docentes manifiestan tener una apertura por saber más y desarrollar de mejor manera su oficio; cuando expresan interés por transformar sus prácticas y compartirlas; cuando refieren indicios de que su trabajo ha incidido positivamente en los aprendizajes de sus alumnos, como resultado de su responsabilidad y compromiso profesional (Castañeda y Navia, 2013).

Contrariamente, modos de identificación negativa se presentan cuando los maestros refieren no poder hacer nada de manera autónoma, porque consideran que el ejercicio de la profesión está altamente estructurado, normado y controlado; cuando se sienten instrumentadores de las políticas educativas y asumen como una obligación los roles y tareas que las instituciones les imponen. La adscripción de los docentes a estos elementos identitarios, dotados de sentidos y significados negativos, los conduce a asumir una identidad atribuida (Dubar, 2002).

En sistemas educativos altamente normados y verticales se puede encontrar una mayor tendencia a establecer elementos de una identidad atribuida, ya que a través de las instituciones se transmiten parámetros, ideales, creencias e imaginarios acerca del oficio de ser maestro. El maestro como apóstol de la educación, el maestro competente, el maestro idóneo son algunos de los modelos imaginarios que se pretende alcancen los docentes. La fuerza simbólica que estos modelos ejercen sobre ellos, los coloca en situación de falta permanente y en la imposibilidad de alcanzarlos y, por ende, obturan pensar su profesión desde su práctica, desde la realidad en la que se construye y desde la reivindicación de los saberes que han acumulado en su formación inicial.

Aunado a estos elementos simbólicos, hay aprendizajes relacionados con la experiencia vivida en su formación inicial, en los primeros años de ejercicio profesional y en las estrategias de actualización docente en las que el maestro ha participado, que refuerzan

representaciones acerca de los alumnos, de las escuelas, de sí mismos y de la sociedad, que tienen efectos en las prácticas pedagógicas y con ello, en los aprendizajes que promueven en el aula.

En otros estudios que hemos realizado sobre trayectorias profesionales y experiencias de formación y autoformación¹ se ha dado cuenta de que durante los primeros años de servicio los profesores de educación básica viven su inserción a la docencia con referencia a significados de su formación inicial y aprendizajes construidos en su experiencia escolar previa. Así, los profesores se adhieren a imágenes de la docencia construidas a lo largo de su trayectoria como alumnos, que permanecen o se resignifican en su ejercicio profesional.

De este modo, las imágenes y representaciones sobre la profesión inciden en las disposiciones, actitudes y comportamiento de los profesores en las escuelas, emergiendo la subjetividad como vía para construir una experiencia, que si bien incorpora elementos externos, es interiorizada a través de la práctica cotidiana para reforzar o transformar su modo de ser docente.

Cuando la experiencia es compartida adquiere una dimensión formativa, que en la interacción con los pares, permite ser socializada en un tiempo y espacio institucional, lo cual fortalece o puede fortalecer una identidad colectiva con la profesión. En un proceso complejo de pensamiento y reflexión sobre lo que van viviendo como experiencias, adquieren las competencias de la profesión docente pero, al mismo tiempo, se adhieren a determinadas normas, creencias y comportamientos presentes en el contexto escolar en el cual se insertan.

En procesos de formación de docentes de educación básica es importante tener en consideración que los dispositivos de formación se caracterizan por contar con una estructura de gestión curricular y de formación altamente restrictivos, que incide en la configuración de modos de identificación normalizados, lo que disminuye los márgenes de autonomía del docente en el ejercicio de su profesión. De ahí que nuestra perspectiva de formación se propone analizar las lógicas en que funcionan los programas, para

poder romper esa estructura y encontrar espacios de formación que favorezcan la emergencia de la subjetividad.

Es en este sentido que las narrativas constituyen una herramienta analítica en la formación docente para comprender las maneras en que los profesores representan su proceso de formación, que parte desde la elección de la carrera, la formación inicial y la formación permanente, así como los procesos de socialización que viven en el campo profesional. Al mismo tiempo constituyen un recurso pedagógico para diseñar programas o intervenir en el campo de la formación que contribuyan a generar procesos de reflexión en los docentes sobre los saberes teóricos construidos, saberes prácticos acumulados, la relación con sus alumnos y otros profesores, sus interacciones con las instituciones y su responsabilidad social frente a la formación integral de sus alumnos.

En este capítulo presentamos en primer término aspectos relativos a lo que hemos denominado significados y voluntad de ser maestros relacionados con las expectativas y condiciones que determinaron la elección de la carrera en los sujetos de este estudio.

SIGNIFICADOS Y VOLUNTAD DE SER MAESTROS

Para el análisis de las condiciones que determinaron la elección del oficio de ser maestro, recuperamos diversas narrativas en las que se muestran cómo los profesores comprenden y explican los motivos que los condujeron a ser maestros. En algunos casos se refieren a la influencia de la familia, la necesidad de aportar ingresos, la influencia de alguna figura importante como amigos, padres y maestros. En otros casos, se alude a decisiones propias, determinadas por la vocación, el gusto por los niños o la idea de trascender a través de los alumnos. Lo cierto es que cuando se hace un análisis de las trayectorias, se entrecruzan razones objetivas –originadas por la situación social y económica– con razones subjetivas, sustentadas con frecuencia en un imaginario de lo que significa ser maestro.

Para la mayoría de los profesores la posibilidad de optar por la carrera docente se las ofrece el ingreso inmediato al trabajo una vez que egresan de sus estudios en las escuelas normales. Otras opciones se abren por la oportunidad de pasar de un puesto administrativo a un puesto docente, por recomendaciones de algún amigo o familiar o porque no encontraron trabajo en su campo de formación disciplinar, como ocurre con maestros de secundaria.

Algunos profesores expresan en frases como las siguientes el motivo de la decisión de ser maestros: “por vivir cerca de la docencia toda mi vida”, “porque es algo que me llena y me da vida”, “me apasiona, refresca día a día mi vida”, “por gusto y vocación”, “porque no encontraba trabajo como químico”, “a mí me consiguieron mi plaza por influencias, por medio de un supervisor que no tenía mucho tiempo de haberse jubilado”, “al concluir la educación secundaria, tuve un nuevo desacuerdo con mi madre, porque ahora ella quería que yo fuera maestra o nada”.

Estos comentarios remiten a motivaciones diversas y están ligadas a condiciones de género, económicas, familiares y no siempre se articulan a una intención de ser docente y mucho menos al sentido comúnmente aceptado de que el profesor debe ser profesor por vocación.

En el caso de las mujeres, la prevalencia de la feminización en la docencia propicia una especie de predeterminación de que ser maestra es la profesión más idónea para ellas. Según el informe TALIS (INEE, 2013), en México, como en otros países, un alto porcentaje de mujeres se dedica a la docencia, en mayor medida que los hombres, sobre todo en los niveles de educación preescolar y primaria, donde cerca de 70% son profesoras.

Es común que para muchas maestras la elección de la carrera se asocie a un modelo de profesión que supone ayuda, servicio, vocación o responsabilidad de cuidar a los niños. Con frecuencia esto se ve reforzado con la condicionante familiar que transmite la creencia social de que la carrera docente es una profesión que deben realizar las mujeres, por ser un trabajo que demanda menor tiempo y

preparación, o porque se identifica a la maestra con la imagen de mujer y madre. Los comentarios siguientes hacen referencia a este condicionante de género en la elección de la profesión:

[...] desde muy niña siempre me tocó cuidar a mis hermanos. Y yo siento que a partir de allí viene mi formación de cuidar a los demás...

[...] mi mamá y mi hermana mayor pensaban que la carrera de maestra era mi mejor opción porque así podría trabajar y atender mi hogar...

[...] siempre fue mi [deseo], no sé si llamarla vocación, desde niña yo quería ser maestra, inclusive cuando jugaba con mis primos yo era la maestra, con mis muñecas.

Estos significados que se juegan en la elección de la carrera suelen estar presentes en las creencias pedagógicas que tienen las profesoras sobre la enseñanza y el aprendizaje como conducción y cuidado afectivo de los niños y que van a determinar un modo de ser docente: “empecé una nueva forma de percibir hasta mi propia vida, en la práctica educativa dentro de la docencia, me encantaba practicar y recrear mis conocimientos con los chiquitines”.

La condición de género no sólo está presente en la elección de la carrera, sino también representa inconvenientes en el ejercicio profesional. Varias docentes entrevistadas refieren que la atención a la familia se presenta como un obstáculo para su formación y desarrollo profesional, como podemos ver en los siguientes relatos:

[...] sí le puedo llamar obstáculo, el estar en ese dilema de que si atiendo a mi familia, mis hijos y a mi esposo, o si me supero yo, porque digo yo, y si yo me pongo a estudiar, me inflo yo, y se me desinflan los hombres aquellos (ríe).

En las maestras, en las mujeres, yo le veo una limitante, que uno se entrega mucho a la familia, ésta es prioridad en la mayoría de las mujeres que yo conozco, entonces, si yo me entrego más a la familia, lógico está que le voy a dedicar menos tiempo a lo otro, ¿verdad? [a la formación].

La representación social de que la docencia es una profesión adecuada para las mujeres puede operar como una manera de degradar la profesión en la medida en que se tiende a pensar que la docencia no es una profesión que requiere una atención sistemática y rigurosa. Esta situación se vive de entrada en la elección de la carrera y permanece en el ejercicio de la profesión cuando se colocan en el dilema de comprometerse con la atención a los hijos, al marido, al hogar o con su profesión.

Sin embargo, la exigencia del contexto institucional y la interacción con otros compañeros obliga a hacer el esfuerzo por actualizarse:

[...] yo he visto que para nosotras las mujeres es más difícil, bueno, o lo queremos poner de pretexto. Sí es un poco más difícil por los hijos, por los hijos, pero creo que sí, sí se contribuye a estar uno platicando y diciéndolo, vamos a estudiar, vamos al curso, por ejemplo me di cuenta que una compañera en este verano ya ingresó a una universidad y está haciendo su Licenciatura en Educación Artística, entonces ya es ganancia, ¿verdad?

En ocasiones se justifica la no participación en la actualización no sólo porque se ve mermada la atención a los hijos, sino también porque los resultados de los exámenes de evaluación aplicados a los docentes no siempre son favorables:

Sí, me limita el espacio, porque me ha tocado ver compañeras que por ejemplo tienen sus hijos, su familia y se van a los cursos. No disfrutan esos momentos familiares: “Ahora no te llevo porque yo estoy ocupada, o tú has solo la tarea, porque yo tengo que hacer la mía”, o no sé, y luego cuando llegan resultados, que no son los que se esperan [uno piensa]: “híjole, y tanto tiempo que desperdicié con mi hijo, o mi hijo lloró porque no le hice caso, porque yo estaba estudiando y a la hora de que hice el examen no me fue bien”.

En este comentario se puede observar que las maestras viven de manera constante la tensión entre ser buenas maestras y ser buenas madres de sus hijos, situación que aunque en menor medida es

vivida por la mayoría de las mujeres profesionistas, en la docencia adquiere un cariz particular en el sentido de que no se asume como una profesión que exige conocimientos, habilidades y una actualización constante para poder ejercerla con calidad. Si a esto se agrega que, como en el caso de la maestra, la actualización no sirve para obtener mejores resultados, la disposición para seguirse formando tiende a decaer.

Hay situaciones en que la actualización se desvaloriza por quienes no asisten a los cursos a los que son convocados. Lo que refiere una docente en este sentido parece reforzar la percepción de que la actualización no está incorporada como una ventaja para poder ser mejores docentes:

A veces eres el centro de la burla si te actualizas, si te preparas, si asistes a las invitaciones de actualización que estén a tu alcance, directamente te lo dicen “¡ay!, aprendiste mucho, pues entonces tienes el mejor grupo” y así toda la carga de la escuela, comisiones o detallitos que nos toquen a todos te los van a cargar a ti, porque tú eres el que le tiene demasiado amor al arte. Más bien, yo veo un gran desinterés de la mayoría de los maestros de primaria por actualizarse.

La necesidad de la actualización permanente de los docentes de educación básica no ha sido interiorizada como una forma de desarrollo profesional. Este comentario es un indicio de que la actualización profesional o bien se ve como un paso a cubrir para las evaluaciones, o bien, se convierte en una retórica por parte del Estado sobre la importancia de contar con maestros actualizados para mejorar la calidad de la enseñanza; con lo cual los cursos de actualización poco contribuyen a que los profesores se comprometan con su desarrollo profesional, o que influyan en la mejora de su trabajo, porque responden a las necesidades de formación y preocupaciones sobre su labor docente.

Lo que no se reconoce es que la feminización del ejercicio docente también ha representado una forma particular de profesionalización,

ya que coloca en el centro de la formación la implementación y ejecución de prácticas pedagógicas que supuestamente realizan mejor las mujeres.

En otros casos se alude a la vocación como el origen de su decisión de ser maestro, considerándola como una disposición para el trabajo, con el gusto por la escuela y el deseo de seguir estudiando, como se aprecia en el siguiente relato:

yo siempre he tenido ese, como ese sentir dentro de mí de que hay que seguir estudiando, o sea, de que me gustaba la escuela desde pequeña, pero yo no sé por qué, por eso es que digo que a lo mejor era vocación.

Así mismo, se alude a una especie de herencia familiar por contar con un modelo representado por algún familiar, que en muchos casos es la madre o el padre. Uno de los profesores expresa que decidió estudiar la carrera de maestro de primaria porque conserva la imagen idílica de la abuela dando clases en su pueblo:

nunca olvido la imagen de mi abuela materna que fue maestra de pueblo, pero maestra sin título, o sea, ella por iniciativa personal juntaba a los niños, a la gente y les enseñaba a leer y escribir.

Esta idea de que se ha elegido la carrera docente por la posibilidad de “ayudar” o de “servir” a los otros vinculada a la vocación es frecuente, como apreciamos en el siguiente relato:

Siento que tuve [la vocación] desde que estaba en secundaria, desde secundaria ya me gustó porque me gustaba apoyar mucho a mis compañeros de escuela, los apoyaba y lo hacía de buena manera, no lo hacía de mala manera, por eso yo sentía que podía apoyarlos.

Es frecuente encontrar este argumento cuando los profesores refieren que habían pensado estudiar otra carrera, pero se dedicaron a la docencia. Esta relación vocación-ayuda se presenta como una

forma de justificar y aceptar la elección de la carrera, articulada no sólo al ejercicio de la docencia, sino también a la idea de contribuir con sus acciones a la comunidad en la que labora el maestro.

Con estas referencias a los motivos para elegir la carrera de docente hemos querido mostrar que la inserción a la docencia se vive como un espacio de acomodo y aceptación de la profesión apelando a la vocación, a la situación de género y a imágenes que han interiorizado los docentes sobre el papel de su tarea docente.

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE

La formación inicial derivada de las reformas curriculares de la educación normal han sido limitadas en el logro de herramientas teóricas y habilidades pedagógicas para el ejercicio de la docencia. En los relatos de los maestros la formación inicial aparece poco valorada, sin utilidad en la práctica, y por lo tanto es considerada poco significativa para orientar la práctica en el aula. Según el punto de vista de docentes en servicio, esto se debe a que está alejada de la realidad de la tarea de enseñar en las escuelas; se caracteriza por ser enciclopédica y se basa más en la transmisión y la instrucción que en la construcción del conocimiento. Esto conduce a que los docentes consideren que la práctica constituye la principal fuente de aprendizaje para formarse como docentes. Varios maestros señalan que la formación inicial, por estar poco vinculada con la práctica real de las escuelas, los coloca en una situación de incertidumbre al iniciarse en el ejercicio profesional, por lo que tienen la necesidad de experimentar y poner a prueba estrategias de enseñanza que van aprendiendo en el momento en que se inician en la docencia.

De este modo, se explica la demanda reiterada de contar con conocimientos aplicables directamente a la enseñanza durante su formación inicial, aunque al mismo tiempo consideran que únicamente

enfrentarse a la práctica en las escuelas les permite convertirse en maestros. En este sentido, algunos maestros señalan que la inserción profesional representa un espacio de construcción del oficio que se realiza a base de ensayo y error. Afirmaciones al respecto dan cuenta de la percepción de algunos docentes sobre la formación que recibieron en la normal y las dificultades que ello representa cuando ingresan a la docencia:

En la normal no se nos dieron las herramientas necesarias para trabajar con un grupo, uno va aprendiendo sobre la marcha y a veces se cometen errores, nunca me enseñaron a enseñar [...]

Yo digo que en cierta manera somos empíricos todos y nos hemos tenido que formar como podamos, por deficiencias en nuestra formación que yo veo en la normal.

Yo creo que la formación se va dando..., cuando está uno en la normal no está formado totalmente. Y sí, ya salió de maestro, ya es un maestro, pero de nombre, yo no pienso que sea un maestro, sino que se va formando todavía, a lo mejor sería una parte lo teórico y lo práctico y la experiencia serían la otra parte.

Nuestra formación de la normal no nos dice qué hacer, realmente te formas y te haces en la práctica, tu mayor riqueza y tu mayor escuela es la práctica.

No me dieron ninguna capacitación ni nada parecido, todo lo hice de una manera empírica. Para desempeñarme de la mejor manera, empecé a leer los libros para preparar las clases y esto me sirvió para confirmar que sí tenía la capacidad para ser un buen docente.

Yo todavía lo reflexiono, ¿qué aprendí en la normal?, y pues que no aprendí nada, en verdad no aprendí nada, o sea, que me ayudara a ser maestro, no, no vi mucho... no fortaleció el que de alguna manera me gustara, o que me atrajera un poquito el ser docente.

Los relatos anteriores indican que los maestros asumen los primeros años de servicio como un espacio formativo y lo ven como una transición hacia el dominio de la práctica. Para el profesor novel enfrentar el reto de aprender a enseñar va aparejado al reto de aprender diversas competencias para enfrentar la incertidumbre, ya que no tienen certeza sobre el conocimiento pedagógico que debía brindarles la formación inicial. Esta percepción de vacíos en la formación inicial no sólo contribuye a que prevalezca una sensación de incertidumbre, sino que parece ser el origen de una tensión presente en la profesionalización, que consiste en que el docente muestra una cierta desconfianza hacia los saberes prácticos que posee, pero también hacia los saberes que va adquiriendo en la actualización. En este sentido, se produce una paradoja: la práctica se convierte en el terreno seguro para su formación, pero al mismo tiempo se duda sobre su eficacia para hacer valer socialmente sus saberes experienciales.

Respecto al carácter formativo de las prácticas profesionales que los estudiantes realizan en las escuelas de nivel básico, llama la atención que a pesar de que en la formación inicial, derivada de las reformas recientes, éstas ocupan un lugar importante en la formación, los maestros consideran que el periodo de prácticas es débil, en un sentido formativo, y carente de una orientación o acompañamiento.

El aporte formativo del periodo de prácticas está relacionado con el tipo de acompañamiento o asesoría proporcionado por los docentes de las escuelas normales y los docentes de las escuelas receptoras. Según señalan los maestros, las experiencias de acompañamiento en las que se otorga al practicante la posibilidad de observar e interactuar en el aula, permiten al estudiante participar en su proceso formativo y afirmar sus conocimientos y habilidades docentes.

Las prácticas profesionales que se desarrollan en los ámbitos rurales, son aún más valoradas porque contribuyen a establecer una interacción con los docentes de las escuelas y un contacto más cercano con los alumnos, la escuela y las comunidades.

Algunos maestros señalan que la experiencia de las prácticas profesionales no se transfieren tan fácilmente al campo profesional, sobre todo en la etapa de inserción inicial, ya que se requiere contar con un espacio de acompañamiento o asesoría, por ser este un periodo crítico que coloca al maestro en conflicto sobre sus saberes adquiridos y los que debe desarrollar para su práctica.

En los relatos sobre la importancia de la formación inicial y el papel de las prácticas profesionales en la escuela, se advierte que los maestros dan poco valor a su formación inicial. La negación de los propios egresados de las escuelas normales respecto a los aportes de esta formación a la práctica docente, puede ser un elemento que reste reconocimiento social a la profesión, pues a menudo se considera que las normales no forman profesionales suficientemente capacitados para enfrentar las exigencias de una educación que responda a las necesidades sociales y culturales del país, en el contexto de un mundo globalizado.

Podemos concluir que la influencia de la elección de la carrera y la formación inicial en la configuración de un modo de ser profesor, está marcado por un proceso de socialización que se fortalece por la internalización de normas y significados institucionales, una vez que se insertan al campo laboral, en el que están presentes reglas y normas de la cultura escolar y magisterial, cuestión que veremos en el siguiente apartado.

VICISITUDES DEL PRIMER AÑO DE SERVICIO

El desarrollo de la profesión va tomando forma en la medida en que los profesores van incorporándose al mundo escolar. En los primeros años de inserción a la docencia, el docente aprende a enseñar y a incorporarse al mundo escolar en el que se inserta, siguiendo las normas de la escuela y del contexto en el cual ésta se ubica. El siguiente relato muestra de manera significativa cómo una maestra debe aprender un amplio campo de

responsabilidades relacionadas con el ejercicio de la profesión en un contexto determinado:

Ya tenía responsabilidades, estuvo muy bien, porque como directora y maestra, te involucran en todas las actividades en un rancho, te llaman las autoridades, que si murió fulanito, a pedirle el apoyo a la maestra, que una reunión rural [...] a hacer la papelería, [con todo esto] te vas haciendo [maestra], vas agarrando más experiencia, más práctica... eso era a lo que yo me enfrenté allá. A lo demás no, como que vas dando las clases como te las fueron dando a ti. Ahora yo no sé, a lo mejor echarías a perder el grupo, a lo mejor no, pero como que sí te metes al trabajo, como que pones cierta energía, aunque sea que hicieran planas, los pusieras a leer o a contestar el ejercicio del libro, pero como que siempre yo andaba documentándome, mirando ejercicios y buscando cómo ayudar a que el niño aprenda.

El relato de la maestra, que al mismo tiempo se inició en la docencia como directora, nos muestra que durante su primer año de ejercicio laboral en el medio rural se veía obligada a aprender múltiples tareas no sólo referidas al desarrollo de capacidades y competencias para la enseñanza y la gestión en la escuela, sino también a aprender una gama de tareas que corresponden a responsabilidades extraescolares. La inserción profesional la coloca frente a la demanda de ser maestra además de asistir y asesorar a las autoridades locales de la comunidad rural. La maestra engloba este conjunto de aprendizajes como los elementos que van haciéndola maestra, aunque el objetivo central de su tarea queda desplazado.

El encuentro con el mundo escolar y con el ejercicio docente la obliga de este modo a asumir la realidad compuesta de múltiples elementos y normas que debe aprender y a las que es preciso adecuarse en la medida en que va aprendiendo su oficio. En el relato anterior se muestra que al desarrollar las capacidades para enseñar a los alumnos, la maestra parece recurrir a conocimientos previos (“vas dando las clases como te las fueron dando a ti”) y también recurre a conocimientos que va adquiriendo por medio de la revisión

de documentos, aunque llama la atención que no hace mención al aporte de los conocimientos recibidos en su formación inicial.

La configuración de la docencia es vivida, como hemos visto, desde la experiencia y el esfuerzo o energía que los docentes invierten para lograrlo. Sin embargo, esto no ocurre sin conflicto, pues suele señalarse que se aprende a enseñar y a ser maestros a partir de un esfuerzo y una construcción propia, desvalorizando los conocimientos y capacidades aportados por la escuela normal, como podemos observar una vez más en el siguiente relato:

Entonces ahí ya me encontré con otra dificultad, que tenía que planear, que organizar, mis actividades para trabajar con los seis grados simultáneamente y era difícil, al principio era muy difícil [...] lo que yo aprendí en la escuela ahí no me servía en ese momento para nada. Yo tuve que reinventar mi manera de trabajar, tuve que hacer mi propio proyecto de trabajo porque lo que a mí me enseñaron no me estaba sirviendo en ese momento para enfrentarme a la realidad.

Como el caso de esta maestra, el primer año de servicio es vivido de manera conflictiva y con incertidumbre, pues no fueron preparados para enfrentar una realidad que le exige trabajar con seis grados de manera simultánea en un tipo de escuela multigrado, y a elaborar en solitario su proyecto de trabajo. Otro maestro se refiere a que: “Yo tenía miedo, porque decía, bueno, qué voy a hacer, porque nunca he trabajado con un grupo”. La incertidumbre de trabajar frente a un grupo no debiera ser motivo de angustia si la formación inicial proporcionara mayores elementos para enfrentar su práctica.

El conflicto se acentúa cuando se presentan dificultades para integrarse al mundo social de la escuela y del gremio docente, cuando éste limita las posibilidades de desarrollo profesional de los maestros, según se da cuenta en el siguiente relato:

Cuando uno empieza las estrategias a veces no funcionan. Yo me apoyaba en mis compañeros y metía algo de teoría, porque creía que a lo mejor no me funcionaban porque no las entendía. Cuando salí de la normal salí muy engañada

pero con mucha disposición al trabajo. Después me convertí en conformista. Llegué a un ambiente viciado donde importa la seguridad, bueno, entre comillas, la comodidad y la conformidad. Dicen que quien tiene miedo de perder su seguridad no merece ser libre, pero aquí qué importa. Apenas empiezas a decir algo contrario a los demás y te tachan de agitadora, se fracturan relaciones. Así que mejor se queda tranquilito aunque no esté conforme. Si no nos aplacáramos, sería otra la situación.

Lo que podemos advertir en el relato de la maestra es que la integración al mundo escolar puede implicar, como ocurre en este caso, asumir reglas y normas que obturan la posibilidad del desarrollo profesional, en el sentido de que se ve de manera negativa un ejercicio profesional en el que el docente exprese sus preocupaciones y dificultades en la enseñanza.

De este modo se muestra, al contrario de los relatos anteriores, una percepción de la configuración de la profesión, como lo señala la maestra, “conformista”, comprendida como una estrategia que le permite responder al conflicto que se le presenta entre asumir la profesión “con mucha disposición al trabajo” o aceptar las normas de la seguridad del contexto, que aplaca o cuestiona severamente las formas de interacción constructiva entre los pares. Ocultar la inseguridad es una estrategia que algunos maestros desarrollan. Esto se puede apreciar en el siguiente relato: “no tanto que sea egoísmo, a lo mejor es el querer ocultar lo que no sabemos, el que no se den cuenta que yo no sé de algún tema [...] como que nos vamos en la apariencia, como que todos creemos que sí sabemos y queremos seguir conservando ese estatus”.

La necesidad de guardar la apariencia de que la maestra sabe, es parte de una forma de interacción entre los maestros, en la que es más importante conservar el estatus que ser reconocido como docente.

En este proceso de configuración de la profesión algunos maestros resuelven de manera positiva el conflicto que representa no saber. Podemos distinguir en el siguiente relato que la maestra logra

superar el conflicto de enfrentarse a la práctica apoyando su no saber en la interacción formativa con otros docentes:

había compañeros a los que yo les preguntaba ¿cómo le hacen?, porque siempre he sido muy, muy preguntona, no soy de las que se quedan serias por miedo a que digan ‘Ay, no sabe’. No, al contrario, si yo no sé algo, yo pregunto, precisamente para salir de la duda, claro. Sí, no soy de las que me da vergüenza.

Distinguimos en los relatos anteriores que los maestros llevan a la práctica un conjunto de estrategias que les permite integrarse al colectivo docente, poniendo en juego la relación con sus pares y su integración al magisterio para sostenerse en el mundo escolar. En este proceso, los profesores van constituyendo un rasgo identitario que interviene en la configuración de la profesión docente, que puede ir desde adoptar una actitud pasiva apegada a la norma, asumiendo una identidad “conformista”, hasta la de enfrentar los miedos y arrogarse una identidad más activa y positiva en la inserción al medio profesional.

La pertenencia al colectivo de los maestros se constituye entonces como un elemento significativo para el docente, a fin de ser incluido en las actividades escolares y ser reconocido como un miembro más del nuevo espacio social en el cual van formándose como profesores. Violentar las reglas establecidas o no saber actuar con ellas puede conducir, como se mencionaba arriba, a perder el reconocimiento de la profesión o ser aislado o cuestionado: “la tachan de agitadora, se fracturan relaciones”.

Como podemos observar, en la definición del estatus profesional está presente la tensión entre el reconocimiento de los otros, los pares, y el desarrollo de las capacidades profesionales para enseñar en el aula. Pertenecer al mundo escolar y magisterial aparece como una preocupación importante para definir la posición y el estatus profesional de los maestros en el sistema escolar.

Las vicisitudes a las que se enfrenta el maestro en sus primeros años de servicio los coloca en una situación dilemática entre

asumirse como un actor educativo con un margen de autonomía, o responder de manera pasiva a las diferentes restricciones que el sistema educativo, la cultura escolar y magisterial, le imponen:

Los maestros que empiezan no tienen autonomía. No es mucho lo que pueden hacer. Hacen lo que los demás dicen que hagan. Sale gente con eso de que: “Yo tengo más años. Usted qué sabe” [...]. Hay a quienes no los desaniman tanto esos comentarios, y se defienden, pero a otros sí les afecta y ya no vuelven a hablar.

Como podemos distinguir en el relato anterior, en el proceso de profesionalización y socialización, durante los primeros años de servicio los profesores se enfrentan a una lógica de relaciones en la organización escolar en la cual los profesores con más antigüedad en el servicio ejercen poder sobre los otros e intervienen limitando la acción de los docentes de reciente ingreso. Al respecto, varios maestros que se encuentran en los primeros años de servicio refieren como prácticas restrictivas la poca disposición a compartir los conocimientos y experiencia por parte de los profesores con más experiencia: “los maestros son muy cerrados al cambio, están acostumbrados al tradicionalismo, a que todos hacen lo mismo aquí, y el que llega, pues se acomoda. Yo no creo ser el que se pueda acomodar, sino que trato de cambiar”.

La preeminencia de los profesores más antiguos sobre los nuevos les permite aplicar estrategias para asignar tareas que no quieren realizar y evadir algunas responsabilidades como la atención a los grupos de estudiantes que se definen como “problemáticos”, sea por problema de conducta, por lento aprendizaje, o simplemente por ser estigmatizados como malos alumnos. Las expresiones de profesores noveles al respecto son sugerentes:

[...] tuvieron que formarme un grupo de niños con problemas de conducta, de atención, inquietos, indisciplinados, a los que ya no querían sus compañeros ...

[...] la directora me propuso trabajar con primer grado, ya que nadie quería esa responsabilidad y por ser nueva me tocó trabajar con primero...

[...] me asignaron un grupo de sexto grado con 56 alumnos, con edades entre 12 y 16 años. Eran alumnos con muchos problemas, poco tolerantes a la autoridad, y creo que además adivinaron mi temor a estar frente al grupo y mi inexperiencia.

Al ser profesores de reciente ingreso, la asignación de grupos difíciles hace más complejo su aprendizaje como maestros y su posicionamiento al interior de la institución, pues en esta asignación puede operar una carga de devaluación al considerarlos novatos, inexpertos y limitados en su capacidad de desempeño, con lo cual a la responsabilidad de aprender su oficio en condiciones difíciles, se agrega el aislamiento de su tarea.

En cierta manera, este tipo de prácticas que ocurren de forma regular en las escuelas, pueden ser consideradas como “pruebas de iniciación” en las que el docente se ve obligado a librar tareas que le permitan “ganarse el derecho a ser docente”.

De acuerdo con lo que los maestros relatan, no siempre se logra resolver o superar de manera satisfactoria los problemas a los que se enfrentan en su iniciación. No solamente en términos del impacto que pueda tener la experiencia formativa para los alumnos, que son también sujetos a esta prueba, sino además del docente, pues no existen condiciones favorables para desarrollar de manera satisfactoria, conocimientos y habilidades que favorezcan un mejor desempeño profesional.

Los relatos presentados ponen en evidencia la necesidad de que, desde las políticas para la formación, se establezcan programas de inducción de los docentes, ya sean de acompañamiento o de tutorías, para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias, desde el ingreso a los primeros años de servicio.

LA EXPERIENCIA ACUMULADA, CONSOLIDACIÓN DEL OFICIO

Recuperamos en este apartado experiencias de profesores que dan cuenta sobre las formas de socialización vividas en el proceso de consolidación del oficio de ser maestro. Hemos insistido en que los relatos, por estar ligados a una dimensión experiencial, permiten a los docentes conocerse, reflexionar sobre su trayectoria de formación y profesional y sobre los aprendizajes constituidos a lo largo de la vida (Souza, 2007).

Los profesores se miran en relación con su construcción identitaria que tiene elementos de una identidad heredada, conformada por atributos ideales socialmente valorados, por referentes de experiencias biográficas y profesionales así como de una identidad adquirida en el contexto de los diversos condicionantes del ejercicio docente y significada por la forma en que los docentes actúan en esos contextos y por la manera en que se colocan como sujetos proyecto ante su pasado, presente y futuro profesional.

La experiencia acumulada no basta por sí misma para identificarse con la profesión; hace falta elaborarla como práctica formativa que permita encontrar otras formas identitarias con ésta, como el lugar de reconocimiento, de afirmación de conocimientos y habilidades pedagógicas; como una manera de habitar la docencia, de moldear y reconfigurar el oficio.

Ante esta problemática los profesores responden interiorizando como suyos valores, metas y limitaciones de la institución, ya sea sometiéndose o respondiendo de manera estratégica (Lacey, en Marcelo, 1999) a las relaciones que necesariamente coexisten en la institución. Estrategias como: “Yo no creo ser el que se pueda acomodar, sino que trato de cambiar”, muestran la disposición del maestro a cambiar la realidad a la que se integran.

La relación con las autoridades parece ser también un problema al que se enfrentan los docentes, en particular, la que se establece con el director o el supervisor. Esta relación constituye un punto nodal tanto en la inserción docente como en su trayectoria profesional

dentro de la institución. Los maestros relatan que la demanda de adecuación a la estructura organizacional e institucional de la escuela, y a la aceptación de las lógicas formales e informales que prevalecen en ésta es reiterada de parte de las autoridades. Un maestro relata esta tensión presente entre la relación con las autoridades y su efecto en la formación: “de sometimiento, de respeto hacia la autoridad, de no entendemos, quizá sentimos todavía que aún nos siguen encuadrando, encajonando [...] porque definitivamente no contamos con la libertad suficiente para ayudar a nuestra formación”.

Si en la escuela existen condiciones favorables para la interacción de los maestros orientados a la mejora, el maestro puede construir procesos de interacción con sus pares que contribuyan al desarrollo de competencias y habilidades para favorecer los aprendizajes de los alumnos. Esta posibilidad de aprender con sus compañeros profesores se manifiesta como un deseo en el relato que sigue: “entonces cuando, uno como maestro, yo me estoy imaginando que yo estoy en la escuela y hablo con mis compañeros maestros, los maestros te alimentan a ti esa idea de formarte”. El maestro puede, en el otro extremo, adecuarse a las normas y a la sumisión, dejando de lado su desarrollo profesional y una disposición a formarse.

Por otro lado, la relación de los profesores con los estudiantes es representada por el docente como uno de los retos más importantes en su carrera. Sin embargo, está marcada por la duda que el docente tiene respecto a la eficacia de su enseñanza y su contribución para poder realizar la tarea educativa de lograr los aprendizajes de los estudiantes. En la experiencia relatada por varios docentes, manifiestan una disposición a seguir formándose cuando logran resultados satisfactorios en el aprendizaje de sus alumnos.

En el contexto inmediato de la escuela, la relación con los padres de familia constituye otra problemática reconocida por los profesores, ya se trate de profesores noveles o jóvenes que recién ingresan al servicio, o de profesores que tienen experiencia en la docencia. Esto es así porque la interacción con los padres de familia de sus estudiantes los confronta con su nivel de desarrollo personal y madurez

profesional, lo que detona una sensación de estar en falta, que en el mejor de los casos los impulsa a hacerse responsables de seguir formándose para afirmar sus conocimientos y habilidades docentes, aceptando que tienen que aprender a interactuar con diversas personas.

La relación de interdependencia, de colaboración y, en otros casos, de conflicto, marca una manera de estar en la escuela y la necesidad de desarrollar estilos de docencia que contribuyan a obtener un reconocimiento social por su labor.

PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

La profesionalización del docente no es una construcción basada sólo en las aspiraciones personales para seguir aprendiendo destrezas que ayuden a la actividad de enseñanza. Depende en gran medida de las condiciones que brinda el sistema para responder a las necesidades de formación, para promover condiciones de enseñanza que le permitan ingresar y permanecer en el sistema y encontrar espacios para su desarrollo personal y profesional en la propia escuela.

El proceso de profesionalización representa para los docentes enfrentarse no sólo a la compleja tarea de construir su oficio, sino también, de aprender a manejarse en un contexto nuevo donde la cultura y las normas, explícitas e implícitas, le imponen constantes adaptaciones. La inserción profesional no es, por tanto, un proceso meramente pedagógico, ligado al quehacer docente, sino que implica a la vez un proceso de socialización.

En la inserción y desarrollo de su trayecto el docente vive necesariamente un proceso de readaptación, que en algunos casos se da a manera de confrontación: “como los nuevos somos poquitos, no podemos con los otros. Salen con que ‘¡siempre se ha hecho así!’”. La socialización, como se muestra en este caso, es un proceso complejo, pues implica la integración a un espacio social formado por

grupos, alianzas y filiaciones, que ubican al maestro, desde la entrada, en una posición de desventaja. De este modo convertirse en maestro se presenta para algunos como un espacio de lucha, en el que su práctica se ve delimitada por la tradición: “siempre se ha hecho así”.

En este espacio escolar determinado por normas culturales y sociales claramente establecidas, se produce un proceso formativo de enculturación de los profesores, en el esfuerzo de obligarlos a internalizar las normas establecidas como una condición para aceptar su pertenencia a la profesión, y el tipo o modelo de profesión que prevalece en el contexto escolar.

Los profesores de mayor antigüedad en la escuela, no se juegan solamente las concepciones y prácticas pedagógicas que se espera tenga un docente, sino también las de la cultura y sociedad en la que se inserta. En las instituciones escolares los distintos grupos ejercen formas de poder, que incluyen a unos y excluyen a otros de las decisiones sobre el desarrollo de la escuela; se minimiza la participación y opiniones en espacios colegiados y se limita la autonomía en el desarrollo de sus prácticas docentes. Un maestro expresaba esta situación al afirmar: “los de más años son muy armados y no quieren cambiar. No le permiten a uno nada”.

Entrar al mundo social de la profesión implica desarrollar estrategias identitarias que preserven la subjetividad del maestro frente a prácticas disciplinarias, que intentan delimitar los límites de la acción de los docentes y los límites de lo que se comprende como docente en el campo profesional, es decir, en la cultura escolar se tiende a tipificar a los docentes y las acciones que deben realizar.

dentro del trabajo yo siento que sí, sí hay categorías entre los maestros, porque hay quienes sí son muy dedicados, le dedican su tiempo, buscan el espacio, buscan la manera de lograr que sus niños cumplan con esos propósitos básicos y hay otros que simplemente nos da lo mismo y que vamos por inercia, y trabajamos como decía el profe, en forma tradicional, sólo con lo que dice el libro y ya.

Los docentes distinguen con claridad que entran a un mundo de normas que pueden aceptar o con las que pueden actuar estratégicamente. Sin embargo, en su inserción no es fácil que distingan cuáles son las reglas implícitas, ni tampoco logran definir cómo actuar con ellas. El siguiente relato muestra esta dificultad de enfrentarse a las normas institucionales:

no contamos con la libertad suficiente para ayudar a nuestra formación, no contamos con los recursos necesarios porque para empezar tenemos limitantes, porque tenemos autoridades superiores inmediatas que nos limitan en el tiempo y no se brindan las oportunidades [...] no hemos avanzado en esos aspectos como en otros países donde hay más libertad, donde hay más presupuesto, donde ya terminaron con esos favoritismos y esos compadrazgos que a ninguna parte nos llevan, por el contrario, nos limitan.

En el relato anterior se aprecia la dificultad de adecuarse a las dinámicas de la escuela, y sobre todo, a la presencia de problemas ligados a grupos y filiaciones que determinan una organización de la escuela.

Las experiencias negativas que se producen en el proceso de socialización pueden ser vividas como injustas, arbitrarias, pero van marcando normas implícitas sobre las relaciones entre pares en el contexto magisterial: “A lo mejor soy muy tonto, pero no soy como los compañeros de más años, que les hacen algo y nada más están esperando el momento de que se le ofrezca algo al otro para no ayudarlo”.

Encontramos que la presencia de formas de resistencia al cambio son incorporadas por algunos profesores como un indicio de adaptación al contexto escolar, aunque en otros casos de oposición: “habemos muchos maestros resistentes al cambio, verdad, que yo quiero seguir ese patrón y nada más, entonces esa es una barrera que obstaculiza nuestro [desarrollo], cómo le quiero decir, sí, el seguir hacia delante”. Las posibilidades de acción del maestro novel pueden estar condicionadas por el aprendizaje de las nuevas reglas, manejar,

conciliar, evadir o aceptarlas. Sin embargo, poder nombrar la situación que viven en las escuelas puede ayudarles a encontrar otras formas de autorreconocimiento, cuando hay una escucha institucional.

Los relatos de los maestros son útiles, pues a través de ellos se reconoce cómo viven la imagen de minimización y de soledad de la figura docente que, como vimos más arriba, se va construyendo ante la indiferencia y falta de apoyo de las autoridades, o de los asesores, directores o supervisores, o por la tendencia al trabajo individual en la soledad del aula, que para algunos maestros se ha propiciado desde la formación inicial, como se aprecia en el siguiente relato:

Yo creo que eso viene pues desde que iniciamos, maestra; estamos acostumbrados a trabajar muy aisladamente desde el momento en que se nos dice en nuestra formación inicial “tú vas a estar a cargo de estos niños, tú eres el responsable de lo que pase aquí adentro, dentro de tu salón de clases tú mandas” [...] ya interviene pues ahí el carácter individual de cada persona para prestarse o no a compartir, pero sí, sí creo que pues viene un poco desde ahí, estamos acostumbrados a que el trabajo docente se haga de una forma aislada.

El trabajo docente sucede en un espacio institucional marcado por la soledad y el aislamiento. Para los docentes noveles los intercambios comunicativos con los pares se dificultan, así como la relación con las autoridades; de este modo, la responsabilidad sobre los niños se percibe como un asunto personal y no como parte del ejercicio de una profesión respaldada institucionalmente, de manera que las posibilidades de confianza en la práctica del docente no parecen tener asideros en la institución. Según relata uno de los profesores, la docencia se ve cuestionada incluso por el personal de intendencia, porque ha aprendido que puede influir en el control del maestro: “Cuando llegué a esta escuela, le dije al intendente que era el nuevo maestro para que me abriera la puerta, se dio la vuelta y me dijo que ahí no faltaba nadie, que estaban completos”.

Este ambiente poco favorable no sólo tiene impacto en las relaciones sino en el aprecio de la labor del docente. Sin embargo, un

profesor que está convencido de su desarrollo profesional busca espacios de encuentro, ya sea en espacios intersticiales como el recreo, los pasillos, encuentros fortuitos entre maestros, o al margen de las dinámicas de la escuela. “Hay algunos maestros que, fuera de la escuela, en un convivio, por ejemplo, me dan sugerencias para mejorar la enseñanza, para tener control de la clase”. Se observa aquí que la apertura de las formas de comunicación entre pares puede tener un sentido formativo.

Construir espacios al margen de la escuela puede aportar a los docentes cierta libertad para discutir con sus pares sus necesidades y problemáticas en el aula. Se produce con ello una interacción formativa en otros espacios, en los que se favorece de mejor manera la transferencia de los conocimientos aportados por los docentes en su práctica.

En el siguiente relato se da cuenta que frente a las limitantes para la formación, ciertos espacios escolares se convierten en oportunidades para discutir las problemáticas de la enseñanza con sus pares, lo cual favorece un proceso de interformación:

yo pienso que todavía no hay mucha libertad [...] pero vamos a reunirnos para organizar el desfile, el festival, el convivio, todo eso, ¿verdad?, ya nos reunimos para hablar del proceso de enseñanza, aprendizaje, de las dificultades que tenemos y todo eso. Sí, a mí me ha fascinado mucho eso.

La dinámica de comunicación entre pares puede significar la apertura de un espacio de intercambio para los docentes, aun cuando la dinámica escolar no la favorezca. Varios profesores mencionan sus vínculos y las relaciones con sus compañeros para hablar sobre temas espinosos como la evaluación a las escuelas. Sus comentarios reflejan que se sienten cuestionados en sus capacidades profesionales cuando los resultados de la evaluación no les favorecen.

primero empezaron diciéndonos que uh, mucha libertad y que nosotros viéramos la forma más fácil de cómo sacar adelante nuestra escuela [...] luego

de repente nos dijeron: “Ahí va la primera evaluación externa –a ver cómo va su escuela, ustedes nos dicen que va muy bien, pero ahora necesitamos confirmarlo–”. Y nos enviaron unos exámenes muy tradicionalistas [...] Entonces ahí sentimos una forma de control bastante poderosa. Es decir, “¡ah, caray!, entonces para ustedes siempre vamos a estar mal, porque los exámenes lo están diciendo”.

En ocasiones este cuestionamiento se vuelve motivo de violencia y de clasificación entre ellos mismos: “Con los exámenes de ENLACE está peor, porque el problema ya es entre maestros. En los mismos convivios se siente: miren, ahí vienen los de ‘la basurita’”.

La evaluación provoca conflicto, desencuentro, competencia, y esto se ve reforzado por la exigencia de los padres, que desvalorizan el trabajo del docente si sus hijos no obtienen buenos resultados, Un profesor decía al respecto:

los padres de familia, maestra, ya no ven al maestro como se veían en otros tiempos, pero lejos de eso sí hay también limitantes en ese sentido, porque el padre de familia exige, exige y exige y él quiere pues lo mejor y bueno, y con razón, verdad, yo quiero lo mejor para mis hijos y cualquier padre de familia, pero también no dejan trabajar a veces al maestro libremente, que él desempeñe su labor tal y como lo considera pertinente para cubrir los objetivos.

La imagen que le devuelven los padres de familia al maestro, fortalece o debilita la construcción de su identidad como maestro, porque siente que el respeto hacia su figura se está perdiendo: “Los padres de familia del medio rural lo ven como lo que es: un maestro. En la ciudad ya no, es muy diferente. Aquí cualquiera viene y le grita”.

El sentirse cuestionado puede ser también un motor para tener una disposición a formarse, según se revela en el siguiente relato: “yo no creo que seamos maestros de la basura, yo creo que nuestra experiencia, nuestros conocimientos valen oro. Pero así como nuestros alumnos demandan más, así nuestra formación demanda mucho más”.

Cuando el docente asume una posición reflexiva sobre la experiencia puede resurgir la afirmación de los conocimientos y saberes, pero también reconocer la necesidad de seguirse formando. El estudio y las interacciones fuera de la escuela van adquiriendo, si bien en forma limitada, cierto nivel formativo, que los docentes valoran de manera importante.

De igual modo, la referencia al alumno como una fuente de enseñanza se presenta como una posibilidad de formación: “Para atender ese grupo nadie me dio apoyo. Me puse a preguntar, no me quedaba conforme con lo que me decían y mejor me puse a leer un poco. Lo que más he aprendido es lo que los niños me han enseñado”.

Con los elementos hasta aquí abordados se ha pretendido discutir la relación entre profesionalización y formación, a partir de algunos ejemplos de lo que los docentes consideran como fuentes de aprendizaje y espacios de formación. Cuando se valoran los aprendizajes diversos, la experiencia vivida como profesor se enriquece; si bien ésta es la fuente fundamental para el desarrollo profesional, el docente no puede quedar circunscrito a ella, porque acaba limitando las posibilidades de aprender de todas las actividades formales e informales que realiza, de los conocimientos organizados en espacios instituidos y no instituidos, en los contextos sociales y políticos donde se ubica su práctica profesional.

En este sentido, la profesionalización implica el desarrollo profesional, pues incluye el aprendizaje a partir de la experiencia, la adquisición de mayores habilidades para enseñar y mejores herramientas intelectuales y emocionales para pensarse como profesional con compromisos y responsabilidades frente a la educación de los niños.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

En el espacio de inserción profesional los docentes tienen la posibilidad de poder articular su experiencia previa y proceso formativo con el cumplimiento del “deseo” de ser docente. Las nuevas creencias y saberes, así como el conjunto de prácticas ligadas a ellas, se van constituyendo con referencia a la cultura escolar, al currículo institucional que integra la definición de conocimientos, estrategias y sentidos de la práctica docente y a formas de interacción entre los diversos actores que participan en la escuela.

Es en esa etapa de iniciación en la docencia donde es factible que se manifieste el deseo de saber, de hacerse reconocer y al mismo tiempo, de diferenciarse de los otros y encontrarse con la profesión. En otros trabajos (Castañeda, 2013; Castañeda y Navia, 2013), hemos planteado que la identidad de los docentes incorpora elementos identitarios positivos y negativos con la profesión, por lo que se puede hablar de identidades fuertes y débiles que se van construyendo en las trayectorias de los maestros. En las entrevistas y relatos escritos de los profesores hemos podido observar que en su experiencia van configurando una identidad positiva con la profesión, en la medida en que se reconocen como profesionales con necesidades de formación y con responsabilidad para obtener resultados de aprendizaje en sus alumnos:

pero yo pienso que muy adentro sentía responsabilidad de no caer en ser un maestro de los que siempre critiquen [...] Un maestro que no sabe lo que está diciendo. El maestro que tiene que estudiar, que tiene que prepararse, el maestro que tiene que ser amigo antes de imponer, el maestro que tiene que consensuar es el buen maestro [...] Sí, algún día un maestro nos dijo “en la vida tienen que ser fríos o calientes, pero no tibios”, yo dije muy fría no, yo le voy a echar ganas, me voy a preparar, y para satisfacción propia debemos buscar más resultados.

Este profesor se siente interpelado por la exigencia del dominio de un saber teórico y experiencial, al mismo tiempo que mantener una

sensibilidad para relacionarse con los estudiantes y buscar mejores resultados. La satisfacción del profesor con su profesión está ligada a la formación constante y a la responsabilidad con sus alumnos.

Para otro maestro, su trabajo tiene que estar respaldado con la teoría e implica transformar:

Pero al llegar acá y sabes qué, este es tu trabajo, tú vas a transformar, vas a guiar más o menos, me sentí así como si fuera mi primer día de clases [...] de todos modos la teoría no me respaldaba [...] al conocer a los alumnos y al comparar la teoría con la práctica ya se forma uno ahí correctamente, eso es lo que pienso yo.

En este proceso de identificaciones, los profesores se colocan en una relación de exigencia consigo mismos y la consideración de la experiencia de trabajo con sus alumnos como una motivación para mejorar su práctica y seguirse formando. La formación experiencial puede entonces ser comprendida como un elemento constitutivo para la profesionalización, porque se vincula con la necesidad de la autoformación.

los maestros hacen la planeación de su grupo y es el compartir experiencia, yo creo que nos ayuda mucho a la formación. “Mira, es que esto no me dio resultado.” “Pues hazle así.” “Mira, ahora los sacamos al patio y les vamos a cantar.” Cada quien en su momento, verdad, pero compartir experiencias y es formativo, o sea, sí nos ayuda.

El saber experiencial se articula con un elemento positivo de la identidad docente, en tanto que incorpora experiencias de vida, aprendizajes escolares, prácticas en el aula, experiencias y acontecimientos relevantes. Cuando el docente recupera su práctica y reflexiona sobre su experiencia le es posible reorientar su práctica hacia una apertura a la existencia y no sólo al conocimiento.

En el siguiente relato una maestra nos muestra cómo va configurando la imagen de la profesión a partir de atribuir a su profesor un modelo de ser docentes:

Cuando estaba en tercer año, yo le decía a mi mamá: “Yo quiero estar viejecita, para ya no ir a la escuela” (ríe), porque tenía un maestro muy exigente, demasiado exigente, pero me volvió a tocar en quinto año [...] Y en quinto me acuerdo, era un maestro exigente. Pero ahora, después aprendí a valorarlo, ya cuando estuve en secundaria, en la normal, decía yo, que bueno que tuve ese maestro, porque de él aprendí bastante en cuanto a lo académico.

En una relación que toma como modelo a un profesor, los maestros se sienten identificados con la imagen y el estilo de ser docente y tienden a reivindicarse ellos mismos, con base en ese modelo en el momento en que se desempeñan como docentes.

Al hablar de su profesión, hay relatos de profesores que reflejan elementos negativos incorporados en los pensamientos y acciones de los profesores. Esto ocurre cuando el sistema educativo tiende a encerrarlos en una lógica de formación y prácticas en la que se imponen contenidos, se decide la orientación de la actualización, y se regula de forma exhaustiva su práctica.

Como hemos señalado, esto contribuye a que el profesor signifique los atributos de su práctica en función de un ideal que nunca logra alcanzar, con lo cual prefiere ubicarse en la conformidad y pasividad, y no en el impulso de mejorar su preparación y su práctica. El relato de este maestro es crítico frente a esta situación:

siento que somos metódicos, metódicos en el sentido de que trabajamos con lo ya establecido, con lo ya conocido, no buscamos nuevas formas, somos organizados hasta cierto punto, porque hay que cumplir con un requisito administrativo, me están evaluando porque debo cumplir con él. Pero siento que somos responsables a medias [...] porque bueno, cumplimos, asistimos a clases, trabajamos con los niños llevamos una planeación, pero a medias, porque, no estamos realmente conscientes de nuestra función de nuestra responsabilidad real, vaya, de que debemos formar alumnos que realmente sepan ser activos y participar en el entorno donde están, o sea, que trabajamos por inercia.

La percepción de este maestro sobre los comportamientos conformistas y la falta de responsabilidad ante la formación de los alumnos, indica un fuerte cuestionamiento a una forma de estar en la profesión.

Sin embargo, se tiende a perder de vista que estos comportamientos también son producto de políticas de formación y de control de la enseñanza que van orientando la constitución de un tipo de sujeto altamente instituido y sin posibilidades de construir una conciencia sobre la responsabilidad real de formar alumnos activos.

Los dispositivos de actualización requieren ser cuestionados en este sentido, en virtud de estar poco articulados con las preocupaciones de los docentes y con su experiencia de trabajo en el aula. De ahí que varios profesores manifiestan salir de la lógica de los cursos de actualización para recibir un apoyo continuo.

No confío en los cursos de actualización. Ahora, de los cursos no hay confianza tal vez en que esos cursos sirvan o no, tal vez que el curso me va a sacar adelante en la problemática, tal vez no lo sabemos relacionar directamente, o yo francamente no tengo confianza en los asesores ni en los compañeros.

Esta crítica del maestro alude a la necesidad de descentrar la formación continua de los cursos de actualización que tienen un carácter instrumental, para reconocer fuentes o espacios diversos de formación, ya que los docentes aprenden en condiciones corrientes de la vida, del trabajo y de las relaciones profesionales, dentro y fuera de las escuelas.

El retorno a la experiencia, la reflexión sobre lo hecho, lo vivido, puede contribuir a cambiar las bases de la profesión docente en torno a las características, conocimientos, capacidades, habilidades prácticas para desempeñar la profesión; en las formas de acceso a la profesión, al estatus y las condiciones de trabajo y, en fin, al desarrollo de la cultura profesional del docente: “Yo veo que la formación la hace la práctica, porque puedes estar en las mejores escuelas, pero si no la practicas, no practicas, pues de qué te serviría”.

A la vez que se reivindica la práctica para aprender a ser maestro, existe la percepción de que la necesidad de actualizarse es motivada por la experiencia de responder a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En el siguiente relato se muestra la referencia a la búsqueda de actualización, partiendo de la reflexión de su experiencia como docente, al reconocer la importancia de acercarse a conocimientos teóricos para apoyar a sus alumnos: “qué hice yo realmente para rescatar, para no reprobar a ese niño. Entonces ahí es realmente donde se da cuenta [...] que hace falta la actualización, hace falta conocimiento, realmente de lo nuevo, teóricamente hablando, porque también sirve, no nada más la práctica”.

Concebimos de este modo que una reflexión sobre la experiencia como espacio formativo y de profesionalización permite al docente significar de forma positiva la profesión e implicarse en un proceso de formación comprometida con su desempeño en el aula y la escuela, y consigo mismo.

Como analizamos en el capítulo uno, se han replanteado las políticas de formación inicial y continua a partir de la reforma educativa del 2013. Si bien la reforma se encuentra en proceso de implementación, se han formulado lineamientos y puesto en operación acciones que anticipan una reformulación de las instituciones formadoras de docentes y de la orientación educativa de éstas, así como de la formación continua centrada en la profesionalización docente.

Los resultados de esta misma y los efectos en las prácticas de formación docente deberán ser analizadas a la luz del desarrollo y concreción de los programas, para lo cual es preciso continuar investigando, privilegiando una perspectiva narrativa que permita reconocer la experiencia y las formas en que la implementación de estas reformas son vividas por los docentes.

En un intento por acercarnos a la problemática de cómo se reciben las reformas educativas en el campo de la formación docente, en el siguiente apartado iniciamos esta reflexión a partir de las narraciones de formadores de docentes frente a la reforma y los planes y programas de estudio realizados en el 2012.

LOS REFERENTES DE IDENTIDAD DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Los docentes de educación básica dan significado a los modos de inserción profesional y sus vivencias en esta etapa, no sólo por el contexto, las relaciones y dinámicas institucionales con las que se encuentran, sino también por sus experiencias vividas en la formación inicial, mediadas por imaginarios sobre lo que es ser docente, concepciones del ser maestro y vínculos con sus formadores. Se incluye en este capítulo un apartado en el que intentaremos profundizar en las experiencias de los profesores de escuelas normales como sujetos de las reformas.

Las escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes, han sido objeto de un conjunto de reformas por parte del sistema educativo, en un esfuerzo por lograr su transición a un modelo de educación superior, sobre lo cual ya hemos dado cuenta al inicio de este libro. Se analiza a continuación de qué forma los profesores han recibido la reforma del nuevo modelo educativo del 2012, así como la implementación de nuevos planes y programas de estudio para la formación de maestros en las escuelas normales.

La mayor parte de los profesores que trabajan en las escuelas normales tienen una formación ligada al campo docente. Sin embargo, se puede encontrar que, debido a diversos mecanismos de ingreso laboral de herencia de plazas u otros, algunos docentes tienen una formación distinta, sea de disciplinas derivadas de las ciencias duras—como ingeniería, informática—, o de otras ciencias sociales y humanas—como trabajo social, psicología educativa, derecho—. La inserción desde disciplinas desligadas de la formación docente no ha facilitado una identificación con la profesión, ni un proceso de socialización y profesionalización en las instituciones en las cuales se han insertado.

Si bien la trayectoria formativa de algunos de estos maestros no define su inserción laboral, en el ejercicio de la profesión pueden trascender los obstáculos que se les presentan por su formación previa, cuando asumen la responsabilidad y compromiso con el

logro de los aprendizajes de sus alumnos, es decir, cuando empiezan a encontrar el sentido de ser maestros.

En algunos relatos encontramos que la reflexión sobre el limitado conocimiento de la profesión es limitado, ya sea porque su formación inicial no se aprecia como significativa o porque provienen de otras disciplinas, lo cual se traduce en acercarse a la docencia tratando de encontrar un dominio en lo didáctico-pedagógico (en revisar materiales, programas, propósitos de los cursos), y en establecer vínculos con los alumnos (por ejemplo, aprender su nombre, buscar que participen, estar pendientes de que avancen académicamente, atender a alumnos en rezago, hacer observación a sus trabajos, etc.), con lo cual se van identificando con la profesión.

En relación con lo anterior, maestros que no han sido formados en escuelas normales señalan que un mejor docente no necesariamente es aquel que ha egresado de la normal, sino aquel que proviniendo de una formación no normalista, logra construir una responsabilidad, un gusto por ser docente, una relación afectiva con los alumnos y un compromiso por actualizarse de manera permanente, rasgos que no siempre se encuentran en los profesores normalistas. Así, las disposiciones y compromisos de los formadores y tutores adquieren relevancia en el ejercicio profesional, en tanto que implica ir construyendo una relación positiva con la profesión: ir encontrando el gusto por la docencia y entrar en proceso de formación.

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. Es frecuente encontrar profesores que reconocen contar con pocos conocimientos y habilidades para enseñar en el nivel de licenciatura, y en particular, para enseñar el oficio de la docencia.

Recuperamos el caso de una profesora normalista con estudios de ingeniería, para quien la inserción a la escuela normal representa el ingreso a un mundo de trabajo “más ligero” que el

industrial. La profesora expresa como problemático el hecho de que el tránsito hacia la docencia le 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. Sin embargo, la oportunidad de convertirse en docente la llevó a estudiar la especialidad en Formación cívica y ética, la cual eligió por considerar que era una especialidad “fácil” para estudiar y no tanto por los conocimientos que le podía proporcionar para enfrentar la docencia en la normal.

Ser profesor en la escuela normal exige desarrollar estrategias formativas que permitan legitimar su presencia como profesor habilitado, tanto en el campo docente como en las lógicas institucionales. De ahí que muchos profesores permanecen 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 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”.

En los relatos sobre el desarrollo de la profesión los profesores señalan 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.

Las cualidades de un buen docente se vinculan con su capacidad para relacionarse con los alumnos, pero también para lograr resultados educativos en las evaluaciones y en la titulación. Un maestro percibe que esto incide en la imagen y reconocimiento frente a sus pares: “porque no es fácil que un maestro le diga a otro maestro que hace bien su trabajo”.

En este 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”.

Para algunos profesores enfrentarse a la responsabilidad de enseñar implica un proceso complejo de pensamiento y reflexión acerca de sus experiencias docentes. 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”.

Otro referente identitario está ligado a la dimensión afectiva, que se traduce en la satisfacción con la profesión docente. Algunos maestros expresan esta dimensión con expresiones como 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.

Como se observa, aparece reiteradamente en los profesores de las escuelas normales una referencia a los alumnos, como búsqueda del sentido de su tarea, que los alumnos “se lleven algo” del trabajo que se realiza en el aula.

Sin embargo, es frecuente también que se haga mención a situaciones de tensión entre profesor y alumnos, en la dinámica de su relación cuando la presión de los alumnos obliga al docente a adecuarse a sus exigencias en detrimento de su autoridad profesional:

entonces ellos te rechazan porque no les gustó tu estilo, porque eres muy laxo, o porque eres exigente, o eres demasiado complicado para su forma de vida, porque hay que recordar que este es un internado para varones [...] donde los alumnos pueden tomar decisiones en relación a si asisten a clases o no, si ellos quieren no van a clase, si no me quieren como maestro, no me quieren.

Esta dinámica de relación que menciona el profesor forma parte de un estilo político académico de las normales, sobre todo cuando se trata de normales rurales, donde las regulaciones del trabajo docente pasan por la negociación no sólo de situaciones políticas sino también de decisiones de tipo académico.

EL SENTIDO DE UNA REFORMA EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

En otro apartado se insistió en el papel de las reformas como referentes identitarios de los maestros en servicio. En el caso de las normales, si bien las reformas son recibidas con mayor apertura,

no dejan de ser percibidas con poco convencimiento respecto a los resultados de los cambios que propone.

Al preguntar a los profesores de la normal cómo fue recibida la reforma, manifestaron que si bien es apropiado el enfoque centrado en los alumnos, no están muy de acuerdo en la aplicación del modelo basado en competencias. No obstante, frente a la inminencia de los cambios planteados, se mostraron interesados en que se les ofrezcan espacios de formación para comprender mejor el modelo.

A la vez que se cuestiona el modelo de competencias, en diferentes escuelas normales, incluidas las rurales, los formadores de docentes han intentado analizar y comprender sus implicaciones. Entre las virtudes que se aprecian del modelo de competencias se señalan: que permiten adecuar el trabajo a las características actuales de los alumnos; que es interesante trabajar con proyectos y con problemas eje porque dan apertura, así como que les ha planteado la necesidad de cambiar a la par con los estudiantes: “implica eso, desde un cambio de mi persona, de mi manera de trabajar”.

Los profesores ven como problemático en este enfoque las resistencias de los alumnos a aceptar que deben intervenir de manera más activa en su proceso de formación, sobre todo cuando se plantean situaciones formativas en las que el estudiante debe investigar, cuando a lo largo de su trayectoria escolar esta actividad se deposita en el maestro: “pero es que usted explíqueme. Bueno, pero vamos a construir en conocimiento juntos, a ver tú investiga”.

El enfoque de formación por competencias se asocia con el lugar que ocupan las prácticas profesionales en este nuevo modelo. Quizá por eso se expresan cuestionamientos críticos y al mismo tiempo, un reconocimiento de su potencial para contribuir a la mejora en la formación de sus estudiantes.

El lugar que ocupan las prácticas profesionales en este modelo, como eje del trayecto formativo desde los primeros semestres, se percibe como uno de los aportes de esta reforma. 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.

Cuando esto no se logra, se provoca que los estudiantes, solos en el grupo, vayan incorporando la idea de que hay que entretener a los niños, y no organizar propiamente una jornada de trabajo con ellos, por lo que tienden a desvalorizar la jornada de práctica.

Si a lo anterior se agrega que los docentes de las normales no llevan a cabo un seguimiento sobre los resultados formativos de los alumnos en su práctica profesional, se debilita el propósito de que estas prácticas se efectúen bajo la tutoría tanto del profesor de la normal como del profesor de primaria.

En torno a las prácticas en la formación de los futuros docentes prevalece la idea de que funcionan, aunque es necesario equilibrar el peso que se le da a la formación teórica disciplinar en la normal, 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. Sin embargo, un maestro reconoce que los alumnos se involucran activamente en las prácticas escolares, aunque esto no ocurre en el aula de la normal: “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”.

Se plantea que hay mucha simulación en la manera de conducir a los estudiantes en estas prácticas y que se carece de un espacio de análisis sobre sus resultados entre los profesores de las normales, así como con los responsables del grupo donde se realizan las prácticas.

La incorporación del modelo de competencias coloca a los 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. En este sentido, es relevante el siguiente relato que da cuenta del impacto que la reforma puede tener en los maestros, como una oportunidad de iniciar procesos de formación y de reflexión acerca de su práctica docente, de sí mismos y de los alumnos:

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.

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 aprendizaje del alumno.

Sin embargo, a pesar de que para algunos significa una apertura, para otros la reforma provoca una desestabilización de las formas de comprender el currículum y los lineamientos propuestos en las reformas. Señalan que a diferencia de esta reforma, 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”.

Esta afirmación muestra una vez más que para los maestros una reforma es buena cuando les indica paso a paso lo que hay que hacer, lo cual nos muestra la percepción arraigada de que su participación en la implementación de la reforma se reduce a operar los lineamientos curriculares y normativos diseñados externamente a los procesos que suceden en las escuelas normales.

Respecto a la capacitación para la reforma, los docentes expresan preocupación porque las orientaciones que se reciben para la implantación de los planes y programas de estudio dependen mucho de la persona que las transmite, con lo que dan a entender que la incomprensión de la reforma también puede deberse a la falta de una estrategia adecuada de actualización. 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 de este modelo en sus prácticas no es tan sencillo, por la falta de elementos para implementarlo y manifiestan temor por no tener una comprensión cabal del mismo: “a veces distorsionamos la idea”, “cada quien hizo lo que mejor pudo hacer en el grupo, pero no logramos pegarle mucho a lo que de verdad es la propuesta en la reforma”.

Por ejemplo, se preocupan de que haya diferentes maneras en que se comprenda el manejo de los trayectos formativos planteados en el plan de estudio, en tanto los maestros de uno u otro semestre no lo interpreten de la misma manera. Si bien reconocen que se requiere un cambio en las prácticas de los docentes y los alumnos, transitar de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, les implica mover sus posiciones en el aula, poniendo en conflicto el modelo de formación al que los estudiantes están acostumbrados a lo largo de su trayectoria formativa y el modelo de enseñanza con el que han venido operando.

Otra preocupación consiste en que hay poca disposición en los profesores para trabajar de manera colegiada la comprensión de las dificultades que representa operar los cambios de la reforma y al mismo tiempo, transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula: “creo que eso es la decisión de cada quien [...] la disposición que tengamos cada uno de los maestros y trabajar con las actitudes y disposiciones, no sólo de los muchachos, sino también como maestros”.

Las inquietudes manifestadas en estos relatos 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.

Para otro de los profesores el modelo pedagógico de la reforma contraviene la posición que tradicionalmente han tenido las normales, pues se trastoca la intención educativa que ha caracterizado la formación normalista, formar personas que tengan “conciencia histórica [...] que piensa en el bien común, que sea responsable, que sea comprometido, que busque igualdad de oportunidades, que favorezca la convivencia social”.

Otro de los docentes percibe que este modelo orienta más hacia una formación individualizada, ligada al campo laboral, sin garantizar el acceso al mismo, que choca con la ideología que se vive en las normales ya que: “choca con la situación económica y política de nuestro país”. De este modo, se superponen posiciones de orden político a posiciones de corte académico.

Las inquietudes que se manifiestan por parte de los docentes acerca de los alcances y limitaciones de la reforma ponen de manifiesto que la forma en que están diseñadas limitan la comprensión de los profesores en su implementación. Con ello es necesario repensar que el profesionalismo de los docentes, sean formadores o profesores de educación básica, requiere estrategias que aseguren mayor responsabilidad y autonomía, propiciando la generación de saberes y valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico, sobre lo que hacen y respecto a su corresponsabilidad en promover los cambios que se consideren necesarios e importantes, provengan o no de una reforma, para lograr una educación más equitativa y con justicia social para los niños y jóvenes.

REFLEXIONES FINALES

La formación de los docentes en México es un tema que amerita seguir siendo analizado tanto en la dimensión de las políticas educativas, como en las implicaciones para mejorar las prácticas en el aula y valorar la profesión docente. En este trabajo nos hemos propuesto reconstruir una visión sobre la formación que toma en cuenta la dimensión subjetiva de la práctica educativa, como vía para reflexionar y poner a prueba nuevas manera de ver la realidad.

La revisión de las reformas a la formación inicial ha permitido identificar que la solución al problema de la preparación de los docentes para obtener mejores resultados en los aprendizajes, no se limita a esfuerzos rigurosos por diseñar programas formativos que colocan en el centro de las propuestas lo que se ha denominado como “el factor docente”, es necesario cambiar la cultura de formación inicial en las escuelas normales: preparar para el oficio, conocer prácticas y trayectorias de docentes en servicio y asumir que los profesores producen conocimiento pedagógico en y para la práctica.

Es necesario cuestionar la visión que se tiene sobre el conocimiento de los docentes y sus necesidades de formación, considerando que en la formación existen problemas urgentes de resolver.

La saturación de discursos sobre la necesidad de la actualización permanente obtura en lugar de reconocer que la formación

sucede en distintas esferas de la vida y que para asimilarla, hay que entrar en una especie de tregua. De ahí que con frecuencia las reformas colocan a los maestros en situación de incertidumbre frente al hecho de que por un lado se los posiciona como operadores de programas, y por otro, se les responsabiliza por los cambios a lograr en condiciones difíciles y complejas para la implementación y con recursos escasos.

El predominio de una “lógica instrumental” de las reformas y de la capacitación de los docentes para implementarlas provoca que en la formación continua se defina primero el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente, los expertos se aboquen a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (Vezub, 2005).

En este libro se recuperan narrativas tanto de profesores de educación básica como de profesores de escuelas normales para explorar las experiencias y significados en torno a la formación docente, inicial y continua y la profesionalización que se propone en el marco de las reformas educativas. Se destaca el papel de la narrativa como un enfoque de investigación y como estrategia para mejorar el acceso de los profesores al conocimiento de su práctica, a cómo enseñan y responden mejor a las necesidades de sus alumnos.

Se ha tratado de mostrar a través de los relatos que los docentes encuentran sentido a su mundo explicando historias sobre sus intervenciones y usando el modo narrativo para interpretar sus creencias, concepciones e interacciones. Recuperamos la experiencia pedagógica mediante narraciones docentes para comprender cómo las acciones y tareas cotidianas logran convertirse en experiencias significativas, ya que reflexionar en ellas o sobre acontecimientos que dejan huella en las personas, puede ser base para la formación y para la transformación (Denzin, 1989). Esta es una apuesta que consideramos puede tenerse en cuenta en el diseño e implementación de las reformas tanto de la formación inicial como de la formación continua para el desarrollo profesional de maestros de educación básica y profesores normales.

REFERENCIAS

- Arias, M. (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio*. Red Nacional Tebes. *Transformación de la educación básica de la escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertaux, D. (2001). *L'entretien de vie*. París: Nathan.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación. Biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: redie.uabc.mx/contenido/vol4n°17contenido-bolivar.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Calderón, J. (2006). *La red de didáctica de la investigación educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda, A. (2013). Constitución de identidades en procesos de formación (2013). *Cuadernos de Pedagogía*, 436, Barcelona, 14-17.
- Castañeda, A. y Navia, C. (2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. En *Memorias del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional*, Universidad de Sevilla, junio de 2008. 30 pp.
- Castañeda, A. y Navia, C. (2011). Identidad positiva y conocimiento profesional como base de la profesionalización de profesores de educación secundaria. En *Memorias del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, España.

- Castañeda, A. y Navia C. (2013). Identidades docentes: experiencias y modos de identificación en la formación. En P. Perin, E. Clementino y M. C. Passegi (eds.). *Pesquisa Autobiográfica questões de ensino e formação* (pp. 27-42). Brasil: Editora CRV.
- Conelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Day, Ch. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Delory-Momberger, Ch. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (XIX), pp. 695-710. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. California: Sage Publications.
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 20/08/2012)*. Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 20/08/2012)*. Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 20/08/2012)*. Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 20/08/2012)*. Acuerdo número 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 26/02/2013)*. Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 11/09/2013 INEE)*. Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF: 11/09/2013 LGSPD)*. Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Díaz, V. M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo y B. Orozco. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 63-90). México: Plaza y Valdés.

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (febrero, 2010). Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Documento interno.
- Dominicé, P. (2008). Histoire de vie et production de savoir. En H. Lenoir y E.-M. Lিপiansky (coords.). *Recherche & Innovations en Formation*. París: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2010). Biografización y mundialización: dos desafíos contradictorios y complementarios. En C. Passeggi, y E. de Souza (Coords.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA/Clasco.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Bellaterra.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En E. Tenti (Coord.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Duccio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, V. (1995) La crítica como narrativa de las crisis de formación. En J. Larrosa et al. (Eds.) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Barcelona: Laertes.
- Flores, I. (ed.) (2003). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Perú: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Flores, P. y García, C. (2014). La reforma educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la Educación Superior*, XLIII (4) 172, pp. 9-31.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gobierno Federal, Pacto por México (2/12/2012). Acuerdos del Pacto por México. Recuperado de: http://www.indetec.gob.mx/Publicaciones/Pacto_Por_Mexico_2012.pdf
- Hernández, F. (2004). *El clima escolar en los centros de Secundaria*. España: Ministerio de Educación (MEC)/Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Homar, Amalia (2009). *La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas*. Buenos Aires: CTERA.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y E. Kieran (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015a). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015b). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. Un estudio basado en las historias de vida de profesores destacados*. Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- McEwan, H. y Kieran, E. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, P. (2004). Socio-génesis y autoría de las narrativas de niños, jóvenes y docentes. Producción de videos, fotografías, dibujos y textos en investigación educativa. *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, 4(11). 52-64. Universidad Pedagógica Nacional.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México: Pomares.
- Navia, C. y Castañeda, A. (2011). Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes. En *Memorias del XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. México.
- Nóvoa, A. (2003). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Adaptación de una conferencia presentada en el II Congreso de Educación Marista del Salvador, Baía, Brasil, en julio de 2003. Recuperado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf.>. Acceso em: 14 dez. 2011.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Universidad de Lisboa. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>
- OREALC/UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. México: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Passeggi, C. (2010). Escritura de sí: Presión institucional y seducción autobiográfica. En C. Passeggi y E. de Souza (orgs.). *2/Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA/Clasco.

- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, 19. pp 247-265.
- Sardi, V. (2007). Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común*, 3(6). Buenos Aires. Recuperado de: abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivospara
- Savín, M. (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Schmelkes, S. (2015). La evaluación del desempeño profesional docente: un punto de vista. En G. Guevara y E. Backhoff (coords.). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. (pp. 217-222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992). Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica de los Profesores en Servicio. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (febrero, 2010). Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (mayo, 2011). Acuerdo de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Acuerdo SEP y SNTE. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP) (2012). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (octubre, 2013). Estrategia para la construcción del Plan Integral para el Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento del Sistema Público de Normales. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado de: www.sev.gob.mx/educacionsuperiorsuperior/Reforma-Educativa.
- Serrano, J. y Ramos, J. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (XIX), pp. 831-858.
- Souza, E. (2007). Abordagem experiencial: Pesquisa educacional, formação e histórias de vida. En *Historias de vida e formação de professores* (pp. 14-22). Salto para o Futuro. Boletim 01.
- Souza, E. (2010). 4 modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En C. Passeggi, y E. Souza (eds.). *2/Memoria do-*

- cente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA/Clacso.
- Souza, E. (2012). La narrativa como alternativa de formación docente. Videoconferencia en el marco del Seminario Internacional “Prácticas innovadoras en la intervención e investigación en la formación docente Cecilia Braslavsky” de la Cátedra UNESCO en la UPN, México.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62). pp. 763-786. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461006>
- Suárez, D. et al. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Revista Entre-Maestr@os*, 6 (16), Universidad Pedagógica Nacional.
- Tenti, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélez de Medrano y D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 89-97. Madrid: Fundación Santillana.
- Torres, R. (2012). Narrativa en Educación. Conferencia Magistral en el Marco del evento “Miradas, voces y reflexiones en torno a la Articulación de la Educación Básica”. México.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Alma Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 20 de octubre de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, CP 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.