



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISBN: 978-607-9086-95-4
<https://rediech.org/inicio/images/k2/Miradas08.pdf>

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

2014

Formación de docentes: compromiso personal y profesional

En J.A. Trujillo Holguín (coord.). *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 199-216). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R. / Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC / Doble Hélice Ediciones.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

Formación de docentes: compromiso personal y profesional

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez¹

Resumen

La presente colaboración es un estudio independiente concluido donde se recopilan diferentes opiniones y aportaciones que sobre la formación docente exponen teóricos actuales expertos en el tema, además de mostrar las precisiones de documentos oficiales sobre la temática planteada, aunado todo esto a la voz de los informantes seleccionados, lo cual se conjunta con la detallada incorporación de la experiencia personal y profesional conforman, por medio de la expresión oral, la visión, percepción e historia de vida con el claro objetivo de fundamentar y dar sentido a las prácticas educativas que desde varios años atrás tienen lugar en diferentes instituciones y contextos de la región noroeste del estado de Chihuahua, con priorización de informantes en la ciudad de Cuauhtémoc.

La recopilación e interpretación de los datos se proyecta y concluye a partir de la implementación de la etnografía educativa, donde se privilegian las bondades de la observación directa, la historia de vida y la historia oral ubicadas en una investigación con enfoque eminentemente cualitativo. Para ello fue necesaria la participación de docentes que en algún momento de su vida profesio-

¹ Carmen Lorena Armendáriz Vázquez terminó estudios como profesora de educación primaria en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón; obtuvo la licenciatura en educación y el grado de maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente es candidato a doctor por la Universidad Autónoma de Durango. Se desempeña en el nivel de educación especial y como formadora de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Sus aportaciones se enfocan principalmente al estudio de la parálisis cerebral espástica desde el ámbito educativo, con lo que ha presentado ponencias en diferentes congresos. Obtuvo el primer lugar en el 5o. Congreso Internacional Investigación y Docencia 2009.

nal tuvieron la oportunidad de movilizar habilidades y capacidades durante sesiones áulicas destinadas a la formación y/o profesionalización de docentes a nivel licenciatura. De igual forma, se incorpora la perspectiva y experiencia de vida de informantes que cursaron su formación profesional en esta región del estado.

La selección de las frases, opiniones y comentarios adquieren significado al contribuir a la conformación de las categorías principales, que a su vez se convierten en la parte esencial que se quiere dar a conocer en este texto para valorar los aportes que a la formación de docentes se ha abonado desde la asesoría académica.

En consecuencia, al presentar la discusión de resultados se observan claramente las tendencias hacia la identificación y asimilación de la influencia que tiene la formación psicopedagógica del profesorado previo a la impartición o exposición y toma directa de la clase, pasando por la descripción de experiencias exitosas, la centralización de las decisiones institucionales en cuestiones de orden académico y organizativo, además de identificar la influencia de las investigaciones expuestas en conferencias y, finalmente, se habla sobre la forma en que la asistencia y participación en eventos como congresos, encuentros y foros que disertan sobre la importancia de la formación docente, diseña al actual sistema educativo estatal. Para concluir, se subraya la identificación de los cambios que los informantes exponen entre líneas en beneficio de la tarea de formar docentes que respondan a la múltiples expectativas que su campo profesional exige.

El profesor mediocre dice.

El buen profesor explica.

El profesor superior demuestra.

El gran profesor inspira.

(William Arthur Ward.)

Antecedentes

El momento que actualmente experimenta el campo educativo en este país marca con claridad el establecimiento de lineamientos político-educativos orientadores que se refieren al aseguramiento de la calidad. Este proceso y análisis reiterativo cita invariablemente a la planeación, evaluación, acreditación y certificación como planteamientos centrales para que las instituciones de educa-

ción superior (IES) obtengan los resultados esperados y con la calidad requerida.

En este sentido, se hace necesario reconocer que evaluar la docencia incluye analizar la práctica educativa como actividad que radica en lo social, motivo por el cual se requiere valorar su construcción desde lo singular, histórico, social y político. De ahí que Ardoino (cit. por Pacheco, 2000, p. 56) expone que evaluar la educación incluye "tanto como realidad micro-social que privilegia la interacción entre sus actores, como una realidad macro-social apegada a grandes tendencias y a los determinismos sociales".

Coincidentemente, se puede identificar que en diferentes esferas del sistema educativo nacional existe una genuina preocupación por lograr un mejoramiento cualitativo de la educación superior, lo que ha sido una constante en la historia de este país en las últimas décadas y consecuentemente en el estado; esto ha quedado de manifiesto en acuerdos y programas, como lo prueba la creación, en 1978, del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SNEES), aprobado en 1990, el cual se inscribe dentro del primero.

Por lo anterior, es menester considerar que el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 es el fundamento de orden legal del SNEES, donde la principal indicación se refiere a considerar a la evaluación como la estrategia fundamental para alcanzar la modernización, definida esta como calidad, eficiencia e innovación.

Las señaladas indicaciones realizadas el 89 explican claramente que las acciones principales debían iniciar en promover un ordenado proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad. Para ello propuso la creación de una comisión nacional de evaluación de la educación superior que debería surgir del seno del Consejo Nacional de Política Social y Económica (Conpes).

Claramente definida la intención y durante la XVIII reunión de la Conpes, celebrada el 7 de noviembre de 1989, se aprobó la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), que tuvo como resultado la formulación de criterios y directrices generales, así como proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones de la educación superior en ese momento y en un futuro.

La Conaeva fue instalada de manera formal el 23 de noviembre de 1989 por el secretario de Educación Pública. Quedó integrada por nueve miembros: presidía el secretario de Educación Pública, cuatro representantes del gobierno federal y cuatro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Con este precedente, a partir de 1989 se determinan las acciones a realizar por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior para promover, estimular, apoyar y llevar a cabo el proceso de evaluación.

Con los antecedentes anteriores, indudablemente que la reflexión principal indica: "La finalidad de estos procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos del quehacer académico de las instituciones, así como la formulación de juicios fundamentados para orientar la canalización de recursos económicos" (SEP, 1991, p. 52).

De igual forma, el antecedente enunciado da claro sentido al presente estudio, ya que fundamenta las indagaciones y cuestionamientos realizados con los informantes y, coincidentemente, se contó con la orientación del documento de carácter normativo publicado por la Secretaría de Educación Pública titulado "Diagnóstico institucional de las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración". En este material se explican con precisión los pormenores del extenso proceso que institucionalmente debe seguirse para valorar con objetividad el desempeño y asertividad de los asesores académicos, entre muchos aspectos más. Aunado a lo anterior, en este mismo documento se menciona que a partir de 1996:

[...] la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales cuya finalidad es mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica. Las acciones de este Programa se han articulado en seis líneas de trabajo: transformación curricular, formación y actualización profesional del personal docente y directivo, mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación interna y externa, y regulación de los servicios de educación normal [SEP, 2003, p. 6].

Al momento de consultar las líneas de trabajo enunciadas, de igual forma permiten estudiar la formación del profesorado en Chihuahua, ya que los docentes que desde hace varios años egre-

san de las instituciones formadoras de docentes son atendidos clase a clase por formadores que pueden ser evaluados conforme la realización de un diagnóstico institucional sistemático lo indique, con la diferencia de que particularmente en este estudio se destacan puntos que, desde una postura personal, son indispensables de ser considerados en las interrogantes planteadas a los informantes, así como en la solicitud de las descripciones de su vida cotidiana inmersa en la formación docente.

Los puntos a que se hace referencia destacan inicialmente que:

El mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes normalistas sólo podrá lograrse si los responsables de su formación –profesores y directivos principalmente– comparten una visión común sobre las finalidades educativas de la escuela normal y los factores que influyen en el proceso educativo, y establecen acuerdos sobre las acciones más adecuadas para atender sus problemas centrales. Esto implica el intercambio de las distintas perspectivas que se tienen por parte de los integrantes de la comunidad normalista sobre los problemas que enfrenta la escuela, las razones que los originan y las posibles medidas de solución [SEP, 2003, p. 10].

De lo anterior se desprendieron una serie de interrogantes que permitieron identificar la perspectiva que a este respecto tiene los docentes responsables de la formación docente en esta región del estado. Además de ello se quiere destacar lo siguiente:

Las medidas de mejoramiento que se impulsen en la escuela normal requieren que la comunidad normalista cuente con información confiable y oportuna para la toma de decisiones, lo que demanda un ejercicio sistemático y colectivo de indagación y consulta de diferentes fuentes que aporten referentes explicativos sobre los problemas que se enfrentan, así como un análisis profundo sobre las principales causas que dan origen a la situación problemática; además, que se ponderen las fortalezas y debilidades de las escuelas para hacer frente a dichos problemas. En la medida en que se recabe, sistematice y comparta la información –incluyendo experiencias exitosas– se enriquece la comprensión de los problemas, las necesidades, las fortalezas y las debilidades de las escuelas normales, de modo que la toma de decisiones se realice evitando opiniones, creencias o visiones sin fundamento [SEP, 2003, p. 10].

Se destaca la cita anterior, ya que es necesario enterarse de las problemáticas que los docentes enfrentan en el día a día como parte imprescindible de ser conocida y analizada, en función de identificar la formación docente y atender interrogantes como las siguientes: ¿se forma al docente con fundamento en la teoría educativa?, o, ¿se ejerce la formación docente como una muestra clara y planeada de alejamiento de toda teoría educativa y práctica institucional? Ante estas interrogantes es importante analizar un punto más, que indica la necesidad de reconocer cuáles son las experiencias exitosas que la cita anterior marca, y sobre las cuales quizá debiera operacionalizarse la práctica general en cuanto a formación de docentes se refiere.

Los antecedentes expuestos muestran claramente la temática del presente estudio, donde se destaca la importancia de analizar los aportes de los formadores de docentes a las prácticas que actualmente se realizan en la educación básica de la región noroeste del estado de Chihuahua, con priorización de informantes en la ciudad de Cuauhtémoc, para analizar desde la etnografía educativa varios aspectos relacionados con la "Formación de docentes: compromiso personal y profesional".

Para ello, se hace necesaria la redacción de las interrogantes centrales que orientan las acciones a realizar en la indagación (Sandín, 2003), las cuales se enfocan en dar respuesta a lo siguiente:

1. ¿Cuál es el perfil profesional de los formadores de docentes en esta región?
2. ¿Cómo contribuye el perfil profesional de los formadores de docentes en la práctica diaria?
3. ¿Cómo participan los formadores de docentes y los docentes en formación en la toma de decisiones de orden académico?
4. ¿Cuáles teorías y/o modelos educativos se ponen en práctica?
5. ¿Qué se conoce de las actuales investigaciones del campo educativo?
6. ¿Cuál es la forma de participar en eventos de orden académico?
7. ¿Cuáles son los cambios que de ser realizados permiten la calidad en la formación docente en esta región del estado?
8. ¿Cómo se conceptualizan las prácticas exitosas en la formación de docentes?
9. ¿Cuál es el aporte que la formación docente de este estado ha brindado al sistema educativo actual?

Una vez identificadas las preguntas centrales es necesario mencionar los alcances planteados en el presente estudio, lo que

en atención a las indicaciones metodológicas que hace Sandín (2003) permite la identificación de los fines del estudio, por lo que se considera lo siguiente para este artículo:

- Analizar las contribuciones del perfil profesional de los formadores de docentes en la práctica diaria de los docentes en formación.
- Analizar las formas de participación en la toma de decisiones de orden académico.
- Identificar las teorías y/o modelos educativos implementados.
- Analizar lo que se conoce sobre el actual estado del arte en la formación de docentes.
- Enunciar los cambios que de ser realizados permitan la calidad en la formación docente.
- Analizar la forma de participar en eventos de orden académico.
- Conceptualizar las prácticas exitosas en la formación de docentes desde esta región del estado.
- Exponer el aporte que la formación docente de esta entidad federativa ha brindado al sistema educativo actual.

El alcance de los objetivos y la respuesta a las interrogantes planteadas requiere la implementación sistemática de acciones metodológicas específicas que se basan en la ubicación del estudio en los que corresponden al corte cualitativo. Por ello, es clave reconocer que en coincidencia con los objetivos de la investigación y la forma en que se ha considerado la búsqueda de la información es que se reconoce ampliamente la riqueza de las investigaciones de este tipo es resaltada en función de que "proporciona descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos" (Sandín, 2003, p. 124). De ahí que una vez seleccionado el método, técnicas e instrumentos, puede ser analizada en su totalidad.

Aunado a lo anterior es posible ubicar este estudio en los de corte cualitativo por coincidir con las precisiones de Taylor y Bogdan (1987), quienes sostienen que la investigación cualitativa es inductiva y que da muestras de una visión holística, situación que es el centro de la presente investigación, ya que al darle profundidad a los datos, se encuentra riqueza interpretativa por medio de la detallada explicación de las diversas experiencias. Lo anterior se destaca, ya que al momento del levantamiento de datos de este estudio, y a partir de la selección de informantes, es posible una

explicación profunda de las prácticas actuales sobre la formación de docentes desde la práctica ejercida por el asesor académico hasta la percepción del docente en formación.

En cuanto al método utilizado, se puede comentar que la tradición etnográfica se inicia en la escuela de Chicago para el año 1929. Los sociólogos fueron influenciados por los antropólogos; después de la Segunda Guerra Mundial, en oposición al positivismo, aunque para dicha fecha aún no se hablaba del término cualitativo, tradicionalmente se asoció con los trabajos de antropólogos, sociólogos y psicólogos, extendiéndose en la actualidad hasta el campo de la didáctica y la pedagogía. Y en este estudio, hasta el análisis de la formación de docentes se explica a partir de la etnografía, término que se traduce etimológicamente como el estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupos de individuos mediante la observación y la descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí (Yuni y Urbano, 2005).

La selección de los informantes se considera al momento de conseguir la autorización para realizar las observaciones sugeridas por la etnografía educativa. A este respecto, Yuni y Urbano (2005, p. 183) aseguran que "observar es un acto de voluntad consciente que selecciona una *zona* de realidad para ver algo. Implica un acto total en el cual el sujeto que observa está comprometido perceptivamente en forma holística". Al atender estas indicaciones se encontró que no únicamente la vista es el sentido que se compromete; por el contrario, en este estudio se confirmó que el resto de los sentidos se interrelacionan para centrar la atención y seleccionar la información en las ocho sesiones registradas.

La elección de la historia oral refiere su utilización como una más de las técnicas de investigación socio-histórica contemporánea, ya que ofrece resultados e informes que se pueden comprobar de una forma relativamente fácil al investigar en el mismo sentido con otros actores cercanos a los hechos, y en el caso específico que motiva esta investigación se considera una fortaleza que los hechos a investigar sucedieron en los últimos años de la formación docente que se registra principalmente en la región de Cuauhtémoc, Chihuahua.

Analizando lo anterior, se elige la historia oral aun y cuando se destacan en diversos textos muchas de las problemáticas de su aplicación por la subjetividad presente en muchos sujetos dejados llevar por la nostalgia, la culpa o cualquier otra emoción pasada. Sin embargo, dadas las características de la investigación, es importante destacar que la conversación que se tuvo con los parti-

cipantes se dio dentro de un marco de cordialidad, donde no se le tuvo que solicitar que escribieran lo que vivieron o que lo reduzcan al espacio destinado para ello en una entrevista escrita.

Por el contrario, por medio de la plática el informante pudo permitirse una visión retrospectiva de lo vivido, y que aporta profesionalmente a esta investigación con sumo detalle, además de ampliar explicaciones de su percepción en esta etapa de su vida y de los porqués de su forma de actuar.

En definitiva, las respuestas a cada interrogante planteada se encuentran en el contenido de las siguientes categorías de análisis, las cuales fueron identificadas con toda la rigurosidad que el tratamiento de los datos cualitativos indica. Para ello se rescatan las frases exactas de los diversos informantes que fueron clasificados inicialmente con letras mayúsculas para identificar la técnica utilizada y un número consecutivo para determinar el informante sin perder su anonimato.

Experiencias exitosas en la formación de docentes

Cuando un formador de docentes habla de su trabajo como una experiencia de éxito, se ponen en juego muchas percepciones y visiones de un mismo hecho social, en este caso ubicado en el ámbito educativo; de ahí que sea necesario citar una de las frases más significativas expresada por uno de los informantes cuando expresa:

[...] los mejores años de mi vida profesional se dieron cuando consolidé mi función como formador de docentes; esa oportunidad de vida se convertía en la forma exacta de hacer todo lo necesario para que los docentes en formación que atendían mis sesiones de clase escucharan mi versión sobre lo que de manera personal, en coincidencia con la teoría educativa, ellos debían dominar para responder a las necesidades de los alumnos de secundaria [H09].

Congruentemente con la aportación anterior fue posible escuchar a un docente en formación de un contexto diferente que hace relevante la siguiente situación:

Definitivamente las asignaturas que mayor huella han dejado en mí como alumno de esta institución son las que fueron impartidas por docentes cuya capacidad para ejercer la docencia fue reconocida desde años antes de ser formadores de docentes. Me refiero a

esas personas que realmente estuvieron trabajando las clases en las escuelas de educación básica, con alumnos en grupos numerosos, con la experiencia y reconocimiento suficiente como para aprender de su experiencia y se su forma de interpretar los textos para quienes estamos iniciando en esta profesión [HO5].

Aunado a estas posturas que rescatan la experiencia real del docente frente a grupo como formador de docentes, se encuentra quien durante una sesión de clase, y con todo su grupo como escuela, sostiene que:

[...] a partir de que inició su formación como licenciado en educación secundaria se ha transformado su práctica docente diaria, que a pesar de tener más de doce años de servicio pudo identificar su vocación por este campo profesional a partir de tomar clases con x docentes de la escuela normal y escuchar las cosas realmente importantes de la función docente que no están incluidas en las antologías [HO14].

Las sesiones que se presenciaron dieron muestra de que existe un gran número de formadores de docentes que evidencian la preparación profesional de sus sesiones de trabajo con diferentes grupos; incluso se pudo observar que ante un mismo tema, el mismo docente lleva preparadas diferentes actividades, lo que permite adicionalmente escuchar comentarios sobre la excelencia demostrada que en corto expresan: "cuando yo sea grande quiero tener la lucidez de x docente [...] esta es la última hora y él fresco como a las 8 [...] así es como quiero trabajar" (HO14).

En definitiva, se considera que al momento de tomar en análisis algún estudio sobre el tratamiento que se le daba a la educación durante comienzos del siglo, no sería difícil encontrar que se le asignaría un rol clave al maestro como "formador de las futuras generaciones". Donde, con seguridad, se hablaría de la vocación del magisterio que tanta falta hace.

Refiriéndose al caso mexicano, Ornelas (1998, p. 78) recuerda:

[...] la visión de Vasconcelos sobre el educador rural (y ni siquiera titulado) a quien considera un misionero: Por muy numerosos que sean ya los elogios que se han hecho de estos varones ilustres nunca se habrá dicho bastante. Se les podría tomar como modelo para el fomento de la civilización en cualquier región de la Tierra, y entre nosotros no creo que sea posible ni atinada una labor educativa que no tome en cuenta el sistema de los misioneros, sistema cuyos

resultados no sólo no se han podido superar, pero ni siquiera igualar.

En un esfuerzo por acercar la historia de la educación al momento actual sería posible darse cuenta de que:

[...] la relativa simplicidad con que se dibujaba la figura del maestro en esos momentos se iría complejizando, a medida también de la mayor complejidad de los cambios sociales. En este contexto la persona del profesor se iría configurando más y más como un problema [Ornelas, 1988, p. 34].

Y aunado a lo anterior, como en este momento sucede, la formación docente se transforma en objeto de investigación científica. Donde la estructura, contenidos y calidad en general de su formación como docente también es materia de discusión, una discusión que sigue vigente en beneficio de incorporar un mayor número de experiencias exitosas a las historias de vida que se relatan en el campo educativo. Experiencias que, además de fortalecer la vida profesional del formador, aporte éxito en potencia para los sujetos en formación.

Perfil profesional del formador de docentes

A medida en que los tiempos educativos avanzan es posible identificar que el tema de los profesores se discute en forma distinta y empieza a modificarse la visión tradicional de su rol.

Las razones se relacionan al reconocer que el docente no es solo el servidor único de un Estado-nación que educa a unos y deja fuera a otros. Su tarea se dirige más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare no solo para su participación ciudadana, sino también para su participación productiva. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo. Ello vuelve la atención hacia la formación docente. Se constata que son menos los docentes preparados que requiere el sistema educacional que los que han sido formados en las escuelas normales y crece el problema de los maestros que ejercen sin preparación apropiada. Se suceden diversas olas de reforma en varios países que reflejan las tendencias internacionales imperantes (Ponce, 1988, p. 90).

Las cuestiones que asegura el autor consultado expone, desde un contexto y un momento diferente, ideas que los informantes de este estudio expresan desde su punto de vista: "[...] es un error del magisterio que tiene doble repercusión, ya que se forma equivocadamente un docente que va a ir con sus propios alumnos a reproducir el error que con él se cometió" (HO16).

En coincidencia con algunas de las ideas expresadas se encontró que para los docentes en formación resulta más que evidente la falta de preparación profesional que identifica a algunos formadores de docentes, y sobre ellos exponen que lo "único que le cambiaría a esta escuela son los docentes que simulan ser formadores de maestros; mi duda es, ¿a ellos qué les puedo aprender?" (HO4). En coincidencia con este idea, existen varias voces que expresan: "[...] cuando llego a doceavo semestre, lo único que me diferencia de algunos de mis asesores es el examen profesional; yo creo que las autoridades deberían hacer algo al respecto e implementar algún tipo de programa que les permita estudiar y superarse más en beneficio de nuestra formación" (HO7). "Los docentes no fomentan suficientemente el desarrollo de competencias profesionales [...] creo que no lo hacen porque no saben cómo" (OB6).

Con las opiniones anteriores, resulta innegable que los cambios de institucionalidad de la formación docente inicial han afectado poco a sus contenidos y procesos de formación. Para la formación de maestros primarios sigue predominando el concepto de un generalista que maneja mínimamente lo requerido para transmitir los contenidos del currículo según lo especificado en planes y programas, los que a partir de los años setenta son formulados en términos de objetivos conductuales y actividades especificadas de enseñanza y evaluación.

De igual forma es fácil identificar que al docente de educación secundaria se le considera, sin muchas variaciones, como especialista en una disciplina del currículum; así, algunos países no exigen para ellos una preparación profesional pedagógica (Rivero, 1999).

En cuanto al currículo de formación pedagógica o profesional, sus modificaciones ocurren generalmente por sustitución y adición de cursos, sin otra lógica que la tradición o lo recomendado al momento en instituciones extranjeras. Así, se llega en los noventa a una situación de la formación inicial docente que muchos han descrito como marcada por currículos recargados y excesivamente fragmentados (ver UNESCO, 1996; Cox y Gysling, 1990) y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el

desempeño docente en las instituciones escolares (Farrés y Noriega, 1994; Gatti, Espósito y Neubauer da Silva, 1994; Gatti, 1996; Tatto y Vélez, 1997; Namó di Mello, 2000). Aun cuando agudizada en América Latina, esta situación ha sido blanco de críticas en otros países avanzados (ver por ejemplo en relación a USA: Tom, 1997).

El programa académico de cada asignatura

Esta categoría expresa claramente que existe desconocimiento parcial de los contenidos de los programas del plan de estudios por parte de los docentes formadores, lo que les impide establecer la vinculación entre dichos programas y las asignaturas que imparten; falta de comunicación y trabajo en equipo para buscar alternativas de solución a los problemas cotidianos de su trabajo en el aula. Por ello se encuentran comentarios como lo siguiente: "[...] es imposible enfrentar la tarea diaria en mi escuela cuando lo que supuestamente aprendo en la normal contradice lo que me indican algunos de los asesores técnico-pedagógicos" (HO6).

De igual forma, consideran que por "increíble que parezca, tengo compañeros que nos explican mejor que algunos de los asesores lo que la asignatura de la especialidad identifica como aprendizajes esperados; en algunas clases esto parece un fraude" (HO25).

Ante estas declaraciones, es importante recordar que la práctica docente se evalúa en la dimensión pedagógico-curricular, la cual se centra en la aplicación de los planes y programas de estudio, los logros educativos de los estudiantes normalistas, la organización de las actividades académicas en la escuela, las actividades curriculares de formación complementaria que se ofrecen a los estudiantes normalistas y el desempeño profesional del personal docente (SEP, 2003, p. 16).

En estos esfuerzos por conceptualizar mejor lo que necesita saber y puede ejecutar en su práctica el docente hay algunos problemas o contradicciones contra los que es necesario precaverse. Uno de ellos puede derivar del esfuerzo por determinar estándares de desempeño. Es más fácil que sean genéricos (Barton y Elliot, 1996).

Sin embargo, la revisión de los currículos de formación docente, por muy bien concebidos que sean, requieren que los contextos en que se implementen también sean examinados. Una de las contradicciones presentes en intentos de cambio bien intencionados

es que no se consideran las condiciones materiales en que han de implementarse, ni los marcos legislativos o burocráticos que limitan la innovación.

De igual forma, tampoco se considera suficientemente la disponibilidad de los tiempos para ensayar las experiencias y permitir su incorporación en las personas e instituciones (Tatto, 1999). Se esperan resultados demasiado pronto, y cuando no ocurren, se declaran fracasadas las experiencias y se busca otra dirección.

Participación activa y propositiva en eventos académicos

Una constante en los formadores de docentes de la última década en este contexto es la escasa participación en eventos que permiten la disertación de temáticas que orienten la formación de docentes. Esto se confirma al encontrar que: "No me agrada participar en congresos y ese tipo de eventos; ¿para qué, si ya todo está decidido?" (HO4). De igual forma se expresa que cuando se dan eventos interinstitucionales existe una "clara tendencia a centralizar las decisiones y acciones en función de aceptar la creencia de que solo en las ciudades capitales existe el conocimiento susceptible de ser aplicado" (HO17).

En este mismo sentido es posible identificar que los docentes en formación expresan: "[...] que interesante sería contar con asesores que tengan a la mano todas las novedades en el campo educativo; de esa forma los maestros no llevarían a cabo prácticas educativas que no están acordes con los enfoques de los planes y programas de estudio de las licenciaturas" (HO4).

Con esta percepción es fácilmente identificable que existe una clara desvinculación entre las escuelas de práctica y la escuela normal. En las de práctica, todo está revisado y supervisado conforme el asesor de la asignatura lo pide en busca de una calificación, y en las otras cada quien hace lo que considera.

De igual forma es innegable la falta de espacios para el intercambio y análisis de experiencias docentes, la falta de tiempo en la aplicación de los contenidos abordados en los talleres para la formación de los tutores, falta de organización de la escuela normal para ampliar los tiempos de capacitación efectivos y para la totalidad de los docentes encargados de la implementación de las indicaciones.

Asimismo, se observa un claro desconocimiento de los tutores de las distintas estrategias y actividades didácticas sugeridas en

los programas de estudio para la formación de los estudiantes normalistas.

En este mismo sentido, existen autores que hablan de que en México se firma un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 que establece planes de acción referidos a la formación inicial y continua (Ponce, 1998). Sin embargo, en estas discusiones y formulaciones de políticas de formación continua no siempre se recogen los temas que preocupan en el ámbito regional y particularmente a los gremios de docentes. Una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente producto de la formación continua con los tramos de una carrera magisterial. Hoy se habla mucho de incentivos o estímulos para mejorar el desempeño.

Cambios imprescindibles en la búsqueda de la formación docente efectiva

Al indagar sobre las necesidades latentes en la formación de docentes, las respuestas no se hacen esperar y se enfatizan cuestiones como: "Falta de actualización de los docentes, en relación con los enfoques de las asignaturas que impartirán" (OB7). "No existen estrategias adecuadas de actualización para los docentes y falta congruencia entre la actualización proporcionada con las necesidades de actualización de los maestros" (HO8).

Esto hace necesario mencionar que la Ley General de Educación, dentro del marco de la federalización educativa, sustenta la misión de las normales presentando las atribuciones de las autoridades educativas locales, dentro de las cuales destaca: "[...] prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación normal, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine". Por consiguiente, la secretaría de educación de cada entidad, a través de las instituciones formadoras de docentes, presta los servicios educativos de acuerdo con lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública y siguiendo las disposiciones que regulan el sistema educativo nacional.

De igual forma, tanto docentes formadores como instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad de reconocer que los planes de estudio de las licenciaturas de las escuelas normales son los ejes rectores de la educación normal. Que en ellos

se menciona que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios.

Esta posición se funda no solo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento personal de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros.

Asimismo, es tarea del formador de docentes actual identificar en los planes de estudio las indicaciones precisas de los rasgos deseables del perfil que se pretenden lograr con los futuros docentes de educación básica, en función de aceptar que la formación de los profesores de educación básica es una tarea de todo el sistema educativo nacional.

Por ello, a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y hasta la fecha, se ha planteado que:

La transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos; están determinadas, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales.

Feldman (1994) documentó la forma como los profesores argentinos recibían las distintas reformas curriculares, muchos de ellos con una cierta mezcla de ironía y de desesperanza de que lo nuevo fuera a durar mucho. Sin embargo, lo nuevo hoy es mucho más radical que las reformas curriculares anteriores; plantea demandas cualitativamente diferentes y nada fáciles de ejecutar.

Conclusiones

Una vez concluido el levantamiento de los datos se pudo dar respuesta a las interrogantes centrales de esta investigación que se redactan en los siguientes párrafos.

Indudablemente que las principales conclusiones se centran en la necesidad de incrementar esfuerzos por aumentar el número de maestros titulados en estudios de posgrado, entendiendo este proceso como una forma de confirmar el logro de múltiples aspectos del perfil de egreso, lo que se traduce como una formación docente acertada, ya que es innegable que la formación de docentes debe estar impregnada de experiencia real frente a grupo, que permita la comprensión de los hechos que se analizan al interior de las aulas.

El momento educativo actual tiene una gran tarea que atender cuando de evaluar desempeños se trata. Es justamente aquí donde la experiencia, la preparación, el conocimiento y la dedicación, acompañada del compromiso social, hacen la diferencia.

Se trata de una diferencia que puede evidenciarse al momento de participar de manera efectiva y eminentemente propositiva cuando de decisiones de orden académico se trata; sin embargo, la realidad encontrada muestra una realidad no halagadora, donde las participaciones de un gran número de formadores de docentes se orientan mayormente hacia la intención preservar las circunstancias que rodean la política pública, el sindicalismo o su situación laboral, alejados completamente de las decisiones que interesan en la formación de las nuevas generaciones de docentes.

Cabe aclarar de que sí existe una parte importante de docentes que, atentos a las nuevas generaciones en cuanto a materia educativa se refiere, se encuentran preocupados por la trascendencia de su compromiso social, que atienden día a día su rol social y para ello se preparan en muchos sentidos.

Es por ello que se debe reconocer adicionalmente que el incremento de oportunidades de actualización docente es una alternativa que puede ser efectiva en la búsqueda de la formación docente requerida en los diferentes momentos del sistema educativo nacional y estatal, lo que debiera ser coincidente con la real elevación de los requisitos de entrada a la carrera docente relacionadas directamente con la implementación de acciones destinadas a mejorar habilidades básicas de estudiantes de pedagogía que a su vez cuenten con los estudios previos de respaldo para esta tarea, que ineludiblemente aseguren más credenciales, pero con el aseguramiento de cambios reales en las prácticas docentes.

Eso requiere que desde las instituciones se realicen las descripciones de contenidos y actividades curriculares necesarias en vez de listados de cursos disciplinarios para vencer la resistencia o incapacidad de docentes formadores de hacer suyas las nuevas formulaciones sobre lo requerido en la formación docente.

Y, finalmente, evitar al máximo la creciente tendencia a confundir evaluaciones de desempeño para efectuar acciones de mejoramiento con evaluaciones de desempeño.

Son muchos los retos que desde lo personal deben enfrentarse; sin embargo, la vocación y/o la ética profesional deben hacerse presentes con la responsabilidad y compromiso social que la formación de docentes exige.

Referentes

- NAVARRO, J.C. y VERDISCO, A. (1999, junio). *Teacher training in Latin America: Innovations and Trends*. Trabajo preparado para la conferencia "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño", San José de Costa Rica.
- ORNELAS, C. (1998). *El perfil del maestro del siglo veintiuno (apuntes para una sociología del magisterio mexicano)*. Ponencia presentada al Coloquio Internacional Educación para la Vida: Educación para más allá de la Escuela en Villahermosa, Tabasco, organizada por la Secretaría de Educación de Tabasco.
- PACHECO M., T. y DÍAZ B., Á. (2000). *Evaluación académica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Fondo de Cultura Económica.
- PONCE, E.A. (1998). La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. El caso de México. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X(30), 165-193.
- SEP. (1994). Evaluación de la educación superior. *Modernización Educativa 1989-1994*, (5), México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2003). *Diagnóstico institucional de las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SANDÍN, M. de la P. (2003). *Investigación cualitativa en educación; fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- YUNI, J.A. y URBANO, C.A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica-investigación acción* (3a. ed.). Argentina: Brujas.