LAS PARADOJAS DEL CAMBIO EN LA FORMACIÓN INICIAL: UN ANÁLISIS DE LA REFORMA EN LAS ESCUELAS NORMALES[1]

Eduardo Mercado Cruz – ISCEEM - emecruz67@hotmail.com

Introducción

En México, como en otros países, la formación inicial ha sido constantemente cuestionada, diversos autores (Aguerrondo, 2003; Arnaut, 2004; Czarny, 2003; Torres, 1997) coinciden que los sistemas de formación de los futuros maestros están lejos de responder a las exigencias sociales y educativas; de este modo, se ha planteado la necesidad de transformar a las instituciones que históricamente se han encargado de la formación de profesores: las Escuelas Normales.

A partir de 1997, en México, inicia el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), éste tiene la finalidad de reactivar, organizar y normar el subsistema de formación de maestros en toda la República Mexicana. La idea de transformar y cambiar a las Escuelas Normales, se extiende a los formadores de docentes y a los estudiantes que se inician en la profesión de la enseñanza, de la misma manera se asocia con el mejoramiento de la calidad de la educación y del trabajo docente, pues como lo ha señalado Delors:

> Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar a mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera, si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren –para el ejercicio de esta profesión- (Delors, 1997:158)

Los retos que se plantean a las escuelas normales, a los maestros y a los estudiantes de estas instituciones los colocan en una nueva condición, particularmente porque ya no basta con transmitir información y conocimientos, mucho menos hacer esta tarea de manera tradicional y

convencional; las generaciones de estudiantes de hoy tienen acceso a un sinfín de información que, por lo regular, proviene de espacios y lugares diferentes a los de la escuela; en este sentido, la función, la orientación y el trabajo docente habrá de iniciar una transformación que lo lleve de ser "solista" a "acompañante" (Delors 1997), de "ejemplo a referente" (Mercado 2004), convirtiéndose, ya no tanto en el que imparte un conocimiento, sino en el que ayuda, y presenta los contenidos de manera problemática; "guiando más que modelando".

Justo es aquí donde surgen las paradojas del cambio en la formación inicial de los maestros, particularmente en el trabajo que se realiza en las escuelas normales en el Estado de México, en cierta forma, resulta evidente que con el PTFAEN, estas instituciones comenzarían una renovación en la formación de los futuros profesores porque de acuerdo con la nueva propuesta curricular, los futuros maestros desarrollarían los siguientes rasgos: Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación (preescolar, primaria y secundaria según sea la licenciatura que se elija), Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. (SEP, 1997 y 1999) Dichos rasgos, según lo establece el plan de estudios, habrán de desarrollarse de manera articulada y progresiva durante la estancia en la escuela normal y en las escuelas de práctica, además serán el resultado del trabajo que realicen los profesores formadores, los estudiantes y los maestros titulares de las escuelas donde éstos realicen sus prácticas.

Sin embargo, la propuesta en sí misma, no garantiza que las instituciones y los que se encuentran en ellas cambien o se transformen, en algunos casos, se ha comenzado a instalar un nuevo discurso de la formación sustentado en el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas para el ejercicio de la docencia, sin que esto tenga mayor impacto en la práctica docente, en otros se mantiene latente una formación que privilegia la forma y subordina el contenido, se ha ponderado el aprender a hacer, en su sentido más técnico e instrumental donde prevalece el ensayo y el error. De esta forma, es posible señalar que se está cambiando para seguir igual, que no es suficiente el deseo, la obligación y la voluntad para cambiar, de ahí que nos preguntemos ¿de qué manera y cómo la reforma a

la educación normal ha propiciado un cambio en la formación inicial de los futuros maestros?, ¿cuáles han sido las condiciones que han permitido transformar el proceso de formación inicial?, ¿qué es lo que ha cambiado y qué es lo que se mantiene latente, aun a pesar de la reforma en la educación normal?

Con base en un trabajo de corte cualitativo que se ha desarrollado inicialmente en 11 Escuelas Normales del Estado de México y en el último año en una de esas escuelas, se ha conformado una base de datos que ofrecen algunas respuestas a estas interrogantes. La información que se ha recabado proviene de un cuestionario aplicado a 153 estudiantes y 95 profesores formadores; además se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y maestros con la finalidad de profundizar en el tema de reforma y cambio en la escuela normal, se revisaron diarios de trabajo de estudiantes y documentos normativos y académicos que regulan el trabajo en las escuelas normales. Para el análisis y la interpretación identificamos datos de significado (Zémelman, 1998), ubicamos categorías sociales (Bertely, 2001) y las agrupamos en análisis de dominios (Spradley, 1998). El propósito fue, como lo hemos de mostrar a continuación, realizar un ejercicio analítico e interpretativo que, si bien se sostiene con datos "duros", mirados en contexto, relacionados con una práctica que está situada temporal, espacial e históricamente, nos permitiera comprender cuáles son las paradojas del cambio en la formación inicial.

De la reforma, el cambio y la utopía en la formación inicial

Transformar, cambiar, innovar, reformar, se han convertido en palabras que marcan nuestra época contemporánea. En educación y, particularmente, en el sistema educativo, cada una de estas palabras se ha ido instalando en el discurso de los maestros, de las autoridades educativas, de los administradores e incluso de los padres de familia. A los maestros se les pide que cambien su manera de enseñar cuando los alumnos no aprenden, a los padres que cambien su actitud y compromiso con la escuela, a la administración que transforme sus procesos de gestión y canalización de recursos y al sistema en su conjunto que se reforme para mejorar la calidad

de la educación que ofrece. En cierto sentido, estas palabras se han convertido en la clave para mejorar, pero ¿qué tanto esto significa mejora?

Autores como Carbonell han señalado que la escuela está en crisis e insiste que siempre lo ha estado. Desde diferentes perspectivas y análisis se ha pronosticado su inminente hundimiento o una muerte en cámara lenta; sin embargo, a pesar de la crisis, esta institución sigue vigente y ha mostrado su capacidad de supervivencia a pesar de los múltiples y constantes cambios sociales, culturales y tecnológicos. La cuestión es que la escuela de hoy enfrenta a una nueva ciudadanía que requiere, como dice Carbonell:

> …de otro tipo de conocimiento y de una participación más activa en el proceso de aprendizaje. Hay que pensar en la escuela del presente-futuro y no del presente-pasado como hacen muchas personas que sienten nostalgia del pasado cuando mayor es la magnitud del cambio que se propone. (Carbonell, 2002:14)

Es evidente que la escuela que conocemos ha cambiado en su infraestructura, en su legislación y normatividad, en el tipo de maestros que la atienden y en el tipo de estudiantes que a ella acceden; de hecho es difícil poner en duda esto, sin embargo, coincidimos con este mismo autor en tanto estos *cambios son más epidérmicos que reales*; es decir, se han mantenido latentes prácticas tradicionales de enseñanza, los contenidos se han actualizado más que revisado y modificado.

Este planteamiento concuerda con lo que Torres sostiene, en tanto que los maestros y la escuela en su conjunto, han preservado un "modelo convencional" que ubica al profesor:

> Como un operador técnico y pasivo que conserva una serie de prácticas escolares de un sistema escolar centralizado, vertical, jerárquico y rígido en el que todo está reglamentado y normado y que conduce a concebir de manera tradicional a la enseñanza en tanto una actividad prescrita, definida, regulada, instrumentada y evaluada desde el exterior (Torres, 1997:14-15)

Siguiendo la idea de Torres, el proceso de formación y del trabajo docente se ha encargado de reproducir el modelo curricular y pedagógico

del sistema escolar que se cuestiona; es decir, se convierte en espacio para la reproducción de un modelo convencional, memorístico y pasivo, a pesar de las propuestas novedosas y radicales que han abonado a los sistemas educativos y los métodos que se han propuesto para generar cambios que eleven la calidad de la educación. Según esta misma autora, se trata de un modelo de formación que:

> Promueve conocimientos, habilidades, valores, actitudes y visiones de la enseñanza y el aprendizaje anquilosados, funcionales al viejo modelo educativo y al viejo papel del docente que se pretende superar: el educador entrenado en la obediencia y en la sumisión, antes que en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía; preparado para implementar, no necesariamente para comprender lo que hace, por qué lo hace y en el contexto en el cual trabaja; equipado para la reproducción de un modelo de enseñanza y aprendizaje bancario, memorístico, pasivo y enciclopédico (Torres, 1997:18)

De ahí la urgencia de un maestro "diferente", "nuevo", que se sitúe como un profesional en aprendizaje y formación permanente. Si se requiere un maestro diferente, que modifique su perspectiva y visión respecto a la práctica docente, la enseñanza de contenidos escolares y la evaluación, entre otras tantas, entonces, se tendría que generar un sistema de formación docente que lejos mantenerse al margen de las discusiones teóricas y prácticas de la profesión de enseñanza, se mantenga atento a la manera en que ambas se vinculan. Esta situación es la que lleva a preguntarnos ¿Qué tanto se puede lograr eso si los profesores encargados de la formación inicial se han alejado años atrás de la educación básica para la cual están formando?, ¿en qué medida el futuro maestro podrá materializar los cambios, comprender su práctica y transformarla, si sus referentes y modelos están en los profesores más experimentados de las escuelas de educación básica, los cuales, dicho sea de paso, conservan y recrean constantemente prácticas, valoraciones, creencias y tradiciones que se han arraigado más en la experiencia y vivencias acumuladas durante su estancia en la escuela que en procesos de reflexión, análisis y conocimiento teórico de la docencia?

Tyack y Cuban se han preguntado qué tanto las reformas cambian a las escuelas o qué tanto las escuelas (mejor dicho los maestros) cambian a las reformas, de la misma manera han cuestionado el papel de los administradores y la confianza de las políticas de élite en cuanto los problemas educativos, ellos sostienen que:

> Las políticas de élite rara vez saben lo que en realidad necesitan las escuelas y proponen reformas que nunca habrían podido funcionar como se plantearon. Por tanto, el mejor modo de vivir con nuevas órdenes de legisladores y agencias administrativas lejanas es adaptar las innovaciones a las circunstancias locales, o bien obedecer en formas mínimas, o sabotear las reformas más vistas (Tyack, D. y L. Cuban, 2001:121)

El planteamiento al que arriban estos autores nos da pie para comenzar a analizar e interpretar la información que hemos recabado, pues hemos de reconocer que en la formación del magisterio privan algunos problemas que, a la larga, pueden ahogar el espíritu reformista en las escuelas normales. Entendemos que no se trata de evidenciar sólo los problemas, sino también la manera en que éstos son atendidos por quienes participan de la formación inicial. Develar el sentido y el significado que trae consigo la aplicación de la reforma a la educación normal, nos ha llevado a reconocer que si bien existen profesores formadores preocupados por apegarse a los propósitos, rasgos y planteamientos contenidos en los planes y programas de estudio, en la medida en que realizan los procesos de acompañamiento, particularmente en lo que corresponde al eje de acercamiento a la práctica docente, se van percatando de las lagunas y vacíos académicos de los futuros maestros y de lo conflictivo que resulta coordinar el acompañamiento de éste, con el maestro de educación básica.

Del dicho al hecho en la formación inicial

Uno de los ejes que ha servido para el análisis de la información que recabamos es el de acercamiento a la práctica docente. En los planes y programas de estudio, ésta es una de las actividades fundamentales que inicia desde el primer semestre de la formación inicial con un curso que lleva por nombre "Escuela y contexto social", y da paso a "Iniciación del

trabajo escolar", "Observación y práctica docente I, II, III y IV" culminando con "Trabajo docente I y II", en estos últimos cursos, los estudiantes realizan su práctica en condiciones reales de trabajo por periodos de 8 semanas consecutivas en aula, con el acompañamiento del maestro titular del grupo y el formador de la escuela normal.

De acuerdo con el propósito general de este eje, el futuro docente, tendrá que ir articulando los contenidos filosóficos, teóricos, metodológicos, didácticos y técnicos revisados al interior de la escuela normal, con las experiencias y vivencias acumuladas en su calidad de observador, adjunto o conductor de actividades dentro de las escuelas de práctica; así, el acercamiento a la práctica docente ha de servir para poner en juego las habilidades intelectuales, competencias didácticas, el dominio de propósitos y contenidos de la educación básica, así como la identidad profesional que éste va cultivando como parte de su proceso de formación inicial.

La propuesta es coherente en sí misma, sin embargo, no es la propuesta en sí la que nos conduce a mirar las paradojas, sino la manera en que ésta es interpretada y desarrollada en contextos particulares.

Con base en el trabajo de campo realizado, hemos encontrado algunos elementos que nos permiten evidenciar los límites de la propuesta de formación. La primera es que una buena parte de los formadores de docentes se han alejado de la educación básica por más de 12 años, eso significa que si bien algunos de ellos se iniciaron en la docencia en preescolar, primaria o secundaria (cuestión que no se extiende a todos los profesores que laboran en las escuelas normales, pues algunos provienen de las universidades o politécnicos), esto es, a finales de los 80's y principios de los 90's, fue en esa época en la que se comenzó a instrumentar en México el Programa para la Modernización Educativa y la educación básica experimentaba cambios en su estructura curricular y en los enfoques de enseñanza. Entendemos que el problema no está en los años de separación de la educación básica, sin embargo encontramos que para la formación de los futuros maestros, se requiere tener presente lo que sucede en ella, pues como señalaba un maestro:

> *Si tengo que dar alguna orientación a un alumno que va a trabajar en telesecundaria y yo no conozco el enfoque, no sé como se usan las guías, los libros, si no conozco, porque nunca he estado como*

maestro en una escuela así, si no sé cómo es la dinámica, qué es lo que le voy a decir, cómo lo voy a orientar (Mo. En. 02, 2006)

A primera vista, parece que se podría prescindir de las vivencias y experiencias en educación básica; sin embargo, tal y como lo han expuesto algunos maestros, ésta resulta fundamental *"si se quiere dar una opinión más apropiada a los problemas que se le presentan en el aula al practicante"*. De esta manera, los maestros de las escuelas normales, no desestiman sus vivencias ni las experiencias acumuladas en el transcurso de su docencia, de hecho recurren a ellas de manera constante para ejemplificar casos que podrían ser de ayuda para los estudiantes. Utilizan lo que Mercado (2004) ha señalado como *tips*, una especie de consejo práctico que permite resolver el problema que se presenta y que se ilustra en frases como *"cuando a mí me pasó, yo hice…", "una vez tuve una situación así y la resolví…"*

Estamos ciertos que las experiencias y las vivencias, como sostiene Jackson (2004), están asociadas a estados mentales y vinculadas a condiciones personales, únicas e irrepetibles, por tanto, pueden no extenderse a cualquier situación; sin embargo, en el caso de la formación, la socialización y circulación de experiencias entre maestros y aprendices parece ser una fuente importante de conocimiento de la práctica docente, aunque éstas como lo sugiere Porlan (1998), cuando refiere a los saberes de los maestros, al igual que transmiten virtudes, también lo hacen de sus vicios.

Por otro lado, los formadores enfrentan el problema de saber analizar prácticas. En los espacios de análisis o de evaluación de éstas, los estudiantes cumplen con el requisito de llevar los diarios, los registros de observación que se piden, las planeaciones, los diagnósticos que realizan, sin embargo, al momento de revisarlos el análisis no va más allá de hacer valoraciones prescriptivas respecto a lo que informan los estudiantes y a lo que ellos mismos observan cuando asisten a las escuelas de práctica. Ha sido recurrente que el formador en ocasiones no sepa qué hacer con la información que traen los estudiantes, por ejemplo, el diario que se les pide refleja la impresión y la emoción del estudiante respecto a su práctica que con relación a lo que aconteció ahí.

En algunos encuentros con profesores de las escuelas normales, este punto causa conflicto, particularmente porque asumen que su trabajo consiste en señalar lo que está bien y lo que no en la práctica del alumno, eso se extiende a todas las actividades previas a su realización (la planeación, elaboración de materiales didácticos), es ahí donde aparecen observaciones relacionadas con el control de grupo, utilización del material didáctico, el dominio de contenidos, diseño y realización de estrategias didácticas, entre otras cosas.

De la misma manera, los formadores destacan la importancia de la práctica en tanto consideran que ésta permite al estudiante "aprender a ser maestro", algunos incluso que estar en el grupo también permite poner en práctica lo que se diseña desde la escuela normal, incluso, aseveran que se aprende por ensayo y error pues este proceso el que permite que se vayan acumulando experiencias que serán útiles cuando se incorporen al servicio docente. Lo paradójico en este punto es que al prescribir la práctica, al señalar que se aprende a ser maestro en el ejercicio docente, al evaluar y señalar aspectos que están más relacionados con el control de grupo, el uso de materiales, la interacción con los niños a través de las estrategias didácticas, los formadores parcialmente pierden de vista el propósito fundamental del eje de acercamiento a la práctica contenido en los planes y programas de estudio.

Por su parte, los estudiantes valoran su docencia a partir de las experiencias positivas y negativas que acumulan, tanto con los maestros titulares, los de las escuelas normales y los alumnos con los que practican. De acuerdo como ellos lo perciben, lo que más valoran de la práctica es: La experiencia de trabajar con niños, la atención a padres de familia, asumir responsabilidades escolares como: homenajes, juntas con padres, llenado de boletas, libros de inscripción, etc. Las palabras que anudan estas experiencias se sintetizan en aprender en la práctica, apoyo, ayuda, confianza, reconocimiento y control de su trabajo en el aula.

Con base en los discursos de los estudiantes encontramos dos palabras que a partir de las cuales justificaban las acciones que desarrollan en las aulas: responsabilidad y compromiso, cuando preguntamos qué significaba y con relación a qué se daba, los estudiantes hacían alusión a frases como las siguientes: *"Hacer las cosas bien, trabajar lo mejor posible*

con los alumnos, realizar las actividades que la práctica requiere, cumplir con los propósitos de la educación, formar a los ciudadanos del futuro, saber atender a los padres, saber llenar formatos, libros de inscripción, etc."

Por otro lado, el contacto con las escuelas y en particular con los alumnos, les ofrece la posibilidad de reafirmar su "vocación", en la medida en que mantienen una disposición favorable hacia las actividades generadas en la práctica, pues con ello van alimentando el valor y la importancia de su trabajo docente. Este es un punto importante, particularmente porque a decir de los maestros formadores, los estudiantes en la escuela normal manifiestan actitudes que poco tienen que ver con lo que ellos valoran como vocación. De ahí que el contacto con las escuelas de práctica se convierta en un detonante para generar ese "gusto por la docencia".

De la misma manera, si bien la experiencia acumulada durante sus prácticas resulta de suma importancia pues con ello reafirman "*que saben hacer cosas prácticas*", ésta no es la esencia de la formación que subyace en los planes y programas de estudio de la educación normal, particularmente porque los rasgos del perfil de egreso contemplan el desarrollo de habilidades intelectuales específicas que los conduzcan a la seleccionar, analizar y jerarquizar la información con la que han de trabajar con los alumnos de educación básica, de la misma manera sugiere el dominio de contenidos didácticos, los cuales permitan desde diferentes perspectivas diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de los temas contenidos en el currículum y además hacer que los alumnos logren aprendizajes efectivos.

La valoración que hacen los estudiantes nos conduce a plantear otra pregunta ¿de qué manera se puede lograr que los estudiantes fijen más su atención en los propósitos de la educación más que en la percepción de cómo se sienten y piensan su trabajo en las escuelas de práctica?

Resulta evidente, por lo menos en el contexto en el que se realizó la investigación, que los estudiantes están asimilando el modo en que operan las instituciones más que en lo que pueden aprender de la práctica, de hecho, a partir de la revisión de algunos diarios, hemos encontrado que poco reflexionan su práctica, existe una ausencia de preguntas relacionadas con la forma en que se vincula la teoría que reciben en la escuela normal y

la posibilidad que se tienen de utilizarla en el trabajo docente; de la misma manera, se vislumbra una valoración superficial de la docencia, pues se considera sólo lo que es visible en: interacciones con alumnos, maestros titulares, directivos y padres de familia, particularmente en el caso del trabajo en el aula, los estudiantes reciben opiniones de los maestros titulares y de los formadores de las escuelas normales en cuanto al control de grupo, el uso de materiales, la distribución del tiempo de la clase, la confianza y desenvolvimiento en el trabajo con los niños, el logro del aprendizaje, la presentación personal y la puntualidad, el apoyo en actividades escolares, entre otras, sin que esto los lleve necesariamente a revisar analítica y teóricamente su propia docencia.

De ahí hemos encontrado que si el problema es el control de grupo, lo que se requiere es una técnica que ayude a resolverlo, en ocasiones esto se asocia con la motivación, los estudiantes insisten que para poder trabajar bien "hay que motivar a los alumnos", "llevarles un juego", "contarles una historia", "cantarles una canción" o bien "imponer el orden a través de la lista de asistencia, pasarlos al pizarrón o realizar cuestionamientos directos sobre un tema". Los estudiantes recurren con frecuencia a estas estrategias, posicionados discursivamente en una postura constructivista o cognoscitivista para la enseñanza, estimulan la participación de los alumnos a través de premios y castigos, llevan dulces, otorgan puntos, dan regalos, "*el que conteste gana, el que no, pierde"*.

En contraposición de los enfoques de enseñanza y de los rasgos del perfil de egreso de las diferentes licenciaturas, los estudiantes señalan con frecuencia que se aprende a ser maestro en la práctica, en relación con los datos que procesamos, 85 de los estudiantes están totalmente de acuerdo que *el maestro se hace en la práctica*, refuerzan esta idea 106 estudiantes que consideran que *la práctica es un lugar propicio para aplicar la teoría y que la práctica es un lugar importante porque permite aprender a través del "ensayo y error"*, afirmación con la cual están de acuerdo 94 de los 153.

Por otro lado, los estudiantes señalan que es a partir del ejemplo de la maestra titular y de las recomendaciones que éstos hacen, como ellos mismos han podido mejorar su trabajo en las aulas. Sin embargo poco cuestionan la manera en que se está llevando a cabo ese proceso de tutoría y las implicaciones que ésta tiene en la conformación de un estilo docente

más crítico y argumentado. Lo que se ha encontrado es que el futuro maestro para no hacer conflictiva la relación con el titular del grupo, se somete y subordina a sus indicaciones. Ello trae como consecuencia que más que aprender de su propia práctica, del análisis y la reflexión que ésta le genere, el estudiante normalista está aprendiendo a copiar, a imitar o a hacer sin conflicto su trabajo.

Recientemente, Hernández (2004) documentó que en la relación entre el titular y el estudiante normalista existe una relación donde el estudiante al sentirse "el segundo de abordo", trata de mantener el equilibrio de la relación imitando y haciendo "a la letra" lo que el maestro titular le sugiere, esto va en contrasentido de la propuesta de formación, pues el tutor como experto y acompañante, tendría que jugar un rol en el que a la vez que permite que futuro maestro ponga en acto diferentes diseños y estrategias pedagógicas de trabajo, al mismo tiempo lo acompañe reflexionando y analizando la práctica que realizan en conjunto. Justo ahí aparece una de las paradojas más fuertes, el futuro maestro tiene la encomienda de construir o apropiarse de una forma de ejercer la docencia sustentada en los rasgos del perfil de egreso que se establece en los planes y programas de estudio y lo que tiene frete a él es un maestro "experto" que sustenta su valía en la experiencia acumulada, en la rutina y en la docencia probada por los años de servicio.

De ahí que la preocupación de los maestros formadores de las escuelas normales, no sólo se encuentra en lo que ellos pueden ofrecer a la "distancia" a los futuros profesores. Por un lado reconocen que hay cosas de la práctica que desconocen porque tienen pocas oportunidades de saber lo que realmente acontece en las aulas, la información que poseen la recuperan a través de las observaciones que realizan en las escuelas de educación básica y los ejercicios de análisis de la misma; por otro lado, son concientes de que es difícil hacer cambiar a los titulares y hacerles entender el papel que van a desempeñar como expertos y/o tutores. Una maestra señalaba:

> *Bueno, ahora el problema está en las escuelas, con algunos Tutores, ellos no entienden lo que requiere la reforma de ellos, siguen pensando que los practicantes tienen que practicar como ellos, eso ha causado conflicto porque el estudiante termina por hacerle caso para*

no tener problemas y nosotros le sugerimos que no se complique que haga lo que le están recomendando, en verdad, sí es un problema (Ma.En.11,2006)

Aprender en la práctica y privilegiar las experiencias que se acumulan como vivencias individuales e intransferibles, ha provocado que las habilidades intelectuales para analizar, seleccionar información, organizar una clase e identificar los recursos más viables para la enseñanza, pasen a un segundo término. Uno de los "Talones de Aquiles" de esta propuesta es que para aprender y comprender la práctica es necesario convertirla en un objeto de estudio, implica ser un analista de ella; el problema es que la práctica docente es tan común, está llena de imprevistos y de incertidumbre, razón por la cual somos propensos a actuar más por inmediatez, como sostiene Jackson (2001), por lo que nos detenemos poco a analizar qué es lo que pasa con ella. En este sentido, los maestros formadores reconocen que el problema está en cómo ofrecer a los estudiantes las herramientas teóricas y metodológicas para que puedan realizar ejercicios de análisis de la práctica, una maestra decía *"si nosotros no los poseemos, cómo se los enseñamos, nadie da lo que no tiene"*.

A la pregunta expresa hecha a los maestros formadores, acerca ha cambiado y no ha cambiado a partir de la implementación de la reforma señalan, en primer término aque: el vínculo entre la teoría y la práctica, los perfiles de egreso, el trabajo en equipo, las prácticas de los alumnos, el tiempo que dura la realización de las prácticas y su modalidad. Lo que no ha cambiado, según su opinión es: la administración y burocracia escolar, las formas de enseñar, los contenidos escolares, el control escolar y la relación con las escuelas y los profesores de educación básica.

Al relacionar estos dos aspectos con el planteamiento *de que son las escuelas las que cambian a las reformas* de Tyack y Cuban, nos parece que la paradoja se acentúa. En ningún momento se desestima el trabajo que realizan los formadores, la apertura de las escuelas por parte de los profesores de educación básica y el esfuerzo que realizan los futuros maestros por atender a dos realidades distintas: la Escuela Normal y la de las escuelas de práctica; sin embargo, lo que se mantiene en suspenso y latente es la posibilidad de cambiar, de transformar, de mejorar.

Consideramos que de ello están conscientes los que participan en el proceso de formación, de hecho las preocupaciones por cerrar la brecha entre lo que lo que pasa en uno y otro lado, ha llevado a redimensionar el papel de la teoría en la práctica y viceversa. Esta preocupación, legítima y expuesta en el plan de estudios vigente, ha permitido, por un lado, ampliar el horizonte la de la teoría en cuanto que para analizar la práctica, diseñar estrategias para trabajar con los alumnos, se requiere de la revisión de teóricos en el campo de la educación y otras disciplinas.

En ello concuerdan los maestros formadores, la teoría es importante no tanto por que se aplique, sino porque con ella podemos entender y comprender el qué, cómo y para qué del trabajo que realizamos. Pero esta situación requiere cierta disciplina, requiere lectura, análisis e interpretación, el problema es que, como dicen los estudiantes, *"la realidad es otra, si la teoría no se aplica, no es útil"*, por tanto la actitud de los estudiantes hacia la teoría es parcialmente de menosprecio.

Aquí es donde se encuentra otro de los problemas de la formación para la docencia: la relación teoría-práctica. Coincidimos con Carr y Kemmis (1998), que no existe teoría sin práctica y no hay práctica sin teoría, en particular, en el tipo de trabajo que realiza el profesor se requiere de una buena formación teórica. La cuestión es que, en la medida en que se arriba a los dos últimos semestres de la formación en la Escuela Normal, los estudiantes se involucran mucho más en la práctica y tienden a olvidar lo que ellos mismos revisaron en los semestres previos. Es en este punto donde, a nuestro juicio y, con base en la información que tenemos, se encuentra la vulnerabilidad de la propuesta de formación para la docencia en la escuela normal.

Para tener una idea de lo que sucede en el séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación, después del periodo de prácticas intensivas los estudiantes, regresan por dos semanas a la Escuela Normal para desarrollar dos seminarios: el de Análisis de la Práctica Docente, y Elaboración del Documento Recepcional. El primero de ellos tiene la finalidad convertirse en un espacio propicio para la reflexión, el análisis, la crítica y la elaboración de propuestas que contribuyan a mejorar la práctica docente de los futuros maestros. En el seminario de análisis de la práctica los estudiantes habrán de discutir las problemáticas, las vivencias, las

estrategias didácticas que siguieron; es una oportunidad para verse a sí mismos como maestros y colocar su propia práctica en el centro de la discusión. Para lograr eso los estudiantes recurren a lecturas sugeridas en el programa y a otras que el maestro formador les pueda brindar, la idea es que los temas tratados permitan mejorar los diseños de planeación, evaluación, seguimiento y análisis de la práctica.

En lo que corresponde al de elaboración del documento recepcional, el estudiante tendrá que identificar un tema y construir un problema de su práctica, el cual, pueda no sólo inscribirse en las líneas que sugiere el plan de estudios, sino que además se convierta en un ejercicio reflexivo, crítico y sistemático de la una experiencia docente.

Como se puede observar, estos dos semestres están reservados para que los estudiantes articulen lo que han aprendido durante su formación y lo utilicen para comprender y mejorar su propia práctica. El problema que se suscita aquí es que, a decir de los maestros, *"los estudiantes poco recuperan lo que vieron o revisaron en los semestres anteriores"*, algunos de ellos han tenido que volver a revisar temas y estrategias metodológicas que, en el plano curricular, tendrían que haber cubierto. Un maestro decía:

> *Estamos en los últimos semestres, he tenido que regresarme con los alumnos a revisar cosas que tenían que haber visto desde el primer semestre, si les pido que observen y sistematicen su experiencia docente no saben cómo hacerlo, si tenemos que resolver algún problema con los contenidos o con las estrategias de enseñanza tenemos que volver a revisar porque hasta que no tienen el problema no le ven sentido a la teoría* (Mo.En.11,2006)

Otros de los maestros hablaban de la articulación entre los cursos y los seminarios, reconocían que en el marco de la reforma uno de los aspectos que tendría que haber cambiado es el tipo de gestión y trabajo colegiado entre los maestros; sin embargo, recalcaban que entre lo que se "establece en la propuesta y lo que sucede en cotidianamente hay mucha diferencia". No son pocos los maestros que señalan que los que trabajan los dos últimos semestres deberían de recibir a estudiantes con ciertas competencias y habilidades; alumnos que tuvieran referentes teóricos, que supieran analizar y escribir, sin embargo, lo que reciben estos maestros son

estudiantes que requieren de una buena dosis de trabajo, de lectura y de disciplina académica.

Los maestros arguyen esta problemática a la desarticulación entre los cursos, aún cuando la propuesta es clara en estos términos, los maestros se mantienen fragmentados, realizan una práctica individualista y poco saben del trabajo que realiza su colega. De algún modo, ha sido difícil romper con el individualismo y mucho más arribar al trabajo colegiado, esta condición documentada por Heargreaves (2005), nos permite develar lo siguiente. En la opinión de los maestros *"no siempre están las personas más idóneas atendiendo los últimos semestres", "los que trabajan en los primeros semestres se vinculan poco o nada con los posteriores", "los maestros que están contratados por horas clase difícilmente dan más de su tiempo y comparten sus experiencias y preocupaciones", "los que han asistido a las capacitaciones no necesariamente están a cargo de alguno de los grupos" y "los que tienen la experiencia porque asistieron a los cursos de capacitación y han trabajado con alumnos no comparten lo que saben con los demás compañeros"*.

A manera de cierre

Fuera de lo que nosotros podemos suponer, la formación inicial enfrenta una paradoja real, los problemas se multiplican así como las expectativas y las demandas. Los maestros formadores mantienen viva la esperanza de que los estudiantes que están formando realicen una práctica docente diferente a la convencional, los estudiantes fijan su proyecto a aprender a hacer sin que necesariamente medie una reflexión teórica ni esté de por medio el mejoramiento y transformación de la docencia que ejercen. Por su parte el sistema de formación solidifica los procedimientos y estrategias para que las Escuelas Normales rindan cuentas del trabajo que realizan.

Por otro lado, el futuro maestro recibe un acompañamiento que de suyo es contradictorio, estar al lado de un "experto" ha generado que éste se preocupe más por seguir las indicaciones que se le dan, por imitar lo mejor posible al maestro titular que por analizar su propia docencia.

Así la formación inicial fija sus paradojas en prácticas en las que aprender a través del ensayo y error a ejercer la docencia, desvinculando la teoría con la práctica, ha llevado a formadores, futuros maestros y

profesores de educación básica a colocar como punto de tensión lo que cada uno considera que es más importante para llegar a ser maestro.

Bibliografía:

Aguerrondo, Inés (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa.* Cuadernos de discusión núm. 8, México: SEP.

Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio.* Cuadernos de discusión núm. 17, México: SEP.

Carbonell, Jaume (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Czarny, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997.* Cuadernos de discusión núm. 16, México: SEP.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro.* México: UNESCO.

Jackson, Philip (2001). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

_____ (2004). *John Dewey y la tarea del filosofo.* Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* Madrid: Morata.

Hernández, Luciano (2004). *La conformación de la identidad del estudiante normalista a través de las prácticas intensivas*. Tesis de Maestría, ISCEEM, México.

Mercado, Eduardo (2007) *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal.* En prensa, Plaza y Valdés, México.

Torres, Rosa María (1997). "La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros", en: *Profesionalización docente.* Cuaderno de trabajo núm. 8, Cumbre Internacional de Educación, México.

Tyack, David y Larry Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

[1] Los resultados que aquí se presentan son una síntesis del proyecto de investigación "Identidad, cultura, tradiciones y valores en el ámbito de la formación y la práctica docente a partir de la reforma a la educación normal. Estudios en caso" que desarrollé de enero de 2005 a enero de 2007 y de algunos avances del proyecto de investigación "La producción del conocimiento en el campo educativo a partir de la elaboración del documento recepcional: un análisis de las prácticas y el proceso de asesoría" que desarrollo actualmente en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica de Ecatepec.