

LAS PARADOJAS DEL CAMBIO EN LA FORMACIÓN INICIAL: UN ANÁLISIS DE LA REFORMA EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MÉXICO

EDUARDO MERCADO CRUZ

Presentación

En México, 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. A partir de 1997, en México, con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), se propone reactivar, organizar y normar el subsistema de formación de maestros.

Los retos para la formación de maestros estriban en que 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 sentido del 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, 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 y en el trabajo que se realiza en las escuelas normales en el Estado de México. Resulta evidente que con el PTFAEN, estas instituciones comenzarían una renovación en la formación de profesores, porque de acuerdo con la nueva propuesta curricular, éstos desarrollarían Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación, 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).

Sin embargo, la propuesta en sí misma, no garantiza que las instituciones y los que se encuentran en ellas cambien, 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. De esta forma, es posible señalar que se *está cambiando para seguir igual*, que no es suficiente el deseo y la obligación 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?, ¿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 en 11 Escuelas Normales del Estado de México, se ha conformado una base de datos con la cual se ofrecen algunas respuestas a estas interrogantes. La información proviene de un cuestionario aplicado a 153 estudiantes y 95 profesores formadores, además entrevistas semiestructuradas hechas a estudiantes y maestros para profundizar en el tema de reforma y cambio en la escuela normal. Para el análisis y la interpretación identificamos de datos de significado (Zémelman, 1998), ubicamos categorías sociales (Bertely, 2001) y las agrupamos en análisis de dominios (Spradley, 1998).

De la reforma y el cambio en la formación inicial

Transformar, cambiar, innovar, reformar, se han convertido en palabras que marcan nuestra época contemporánea. En el sistema educativo, cada una de éstas se ha ido instalando en el discurso de los maestros, de las autoridades educativas, de los administradores e incluso de los padres de familia. La reforma se ha visto como

sinónimo de transformación y de cambio. En cierto sentido, estas palabras se han convertido en la clave para mejorar, pero ¿qué tanto esto significa mejora?

Autores como Carbonell (2002) han señalado que la escuela está en crisis, que siempre lo ha estado, que 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.

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 los 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 (1997) sostiene, en tanto que los maestros y la escuela en su conjunto, han preservado un “modelo convencional” de enseñanza. 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, pasivo y transmisivo, 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 fundamentales en la calidad de la educación.

De ahí la urgencia de un maestro “diferente”, que se sitúe como un profesional en constante aprendizaje. Si se requiere un maestro diferente, las prácticas de formación inicial habrán de ser distintas a las realizadas con anterioridad. ¿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?

Tyack y Cuban (2001) se han preguntado *qué tanto las reformas cambian a las escuelas o qué tanto las escuelas cambian a las reformas*. La afirmación a la que arriban estos autores nos da pie para comenzar a analizar e interpretar la información que hemos recabado, vinculado a las preguntas anteriores 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.

La primera es que una buena parte de los formadores se alejaron de la educación básica desde hace más de 12 años, eso significa que a pesar de tener la experiencia 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), este distanciamiento los ha alejado de los cambios que ha sufrido la educación básica. 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, cómo es la dinámica y todo eso, qué es lo que le voy a decir, cómo lo voy a orientar (Mo. En. 02, 2006)

A primera vista, 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”. 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 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...”

Las experiencias y las vivencias, como sostiene Jackson (2004), están asociadas a estados mentales 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.

En ello concuerdan los estudiantes quienes valoran su docencia a partir de las experiencias positivas que acumulan. De acuerdo como ellos lo perciben, lo que más valoran de la práctica se relaciona con: 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; colaborar en los maestros, el respeto que se ganan de los titulares.

Las palabras que anudan estas experiencias se sintetizan en: aprendizaje, ayuda, confianza y reconocimiento. Por otro lado, los estudiantes reciben de sus maestros opiniones muy similares cuando se evalúa la práctica docente; las observaciones más recurrentes se concentran en: el control de grupo, uso de materiales, distribución del tiempo de la clase, confianza y desenvolvimiento en el trabajo con los niños, presentación personal, puntualidad y apoyo en actividades escolares.

Resulta importante la apreciación de los maestros, porque de acuerdo con los propósitos de la reforma, los estudiantes tendrían que desarrollar habilidades

intelectuales, dominio de los propósitos de la educación básica, competencias didácticas específicas, capacidad de respuesta e identidad profesional y ética. Sin embargo, la pregunta queda latente ¿qué tanto el ganarse el respeto de los maestros y los padres, el cariño de los niños o apoyar en las actividades escolares, se puede equiparar con desarrollar habilidades, competencias, capacidades de respuesta al entorno?

La respuesta a esta pregunta no es del todo clara, de acuerdo con la información recabada, los futuros maestros consideran que lo más importante en la práctica docente es: el compromiso, la responsabilidad y el dominio de conocimientos. Se trata de un compromiso con el *saber hacer y el hacerse en la práctica*, de hecho, más de 137 estudiantes están de acuerdo con que el maestro se hace en la práctica y que ésta es importante porque permite aprender a través del “ensayo y error”, afirmación con la cual están de acuerdo 94 de los 153.

Entendemos que el compromiso está en el saber hacer, saber apoyar, hacer cosas que conduzcan a ganarse el respeto y el cariño de los niños; de hecho, el afán de responder lo mejor posible a las problemáticas y demandas inmediatas de la práctica los ha llevado a privilegiar estrategias de corte instrumental y técnico. Por ejemplo, si el problema es el control de grupo, lo que se requiere es una técnica que ayude a resolver el problema. Ellos recurren con frecuencia a estrategias donde se condiciona y estimula al alumno para motivarlo, premiarlo y castigarlo, aunque su postura de enseñanza sea constructivista.

Los estudiantes piensan que se aprende a ser maestro imitando a los profesores titulares, señalan que es a partir del ejemplo de la maestra titular y de sus recomendaciones como ellos mismos han podido mejorar su trabajo en las aulas. Aprender en la práctica y privilegiar las experiencias que se acumulan como vivencias individuales e intransferibles, ha provocado que en lugar de poner en juego las

habilidades intelectuales para analizar, seleccionar información, organizar una clase e identificar los recursos más viables para la enseñanza, pase a un segundo término. 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 las poseemos, cómo se los enseñamos, nadie da lo que no tiene”.

Al relacionar estos aspectos con el planteamiento 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 del cambio.

De ello están conscientes los que participan en el proceso de formación, de hecho las preocupaciones por cerrar la brecha entre 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 de la teoría en cuanto que para analizar la práctica se requiere de la revisión de teóricos en el campo de la educación. La teoría es importante, sostienen los formadores no tanto porque se aplique, sino porque con ella podemos entender y comprender el qué, cómo y para qué del trabajo que realizamos.

Pero esta situación 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. Es en este punto donde, a nuestro juicio, se encuentra la vulnerabilidad de la propuesta y se condensa otra de las paradojas.

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.

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 (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mercado, Eduardo (2004) *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. En prensa.
- 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.