

NARRARSE Y NARRAR A OTROS. UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES.

MARTHA SEGURA JIMÉNEZ.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (ESTANCIA POSTDOCTORAL)

MARÍA ADELINA CASTAÑEDA SALGADO.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (INVESTIGADORA TITULAR)

RESUMEN: En la presente ponencia abordamos a la narrativa desde una perspectiva analítica, visualizándola como paradigma de investigación y como medio de formación de formadores —profesores de Escuelas Normales (EN)— Para este efecto, manejamos una concepción de formación docente en sentido amplio y damos a conocer la estructura y los avances parciales del proyecto de investigación: Los formadores de docentes ante la encrucijada de la Reforma a la Normal 2012.

El interés del proyecto referido es conocer cómo es que los maestros de tres EN — D.F., Hidalgo y Tabasco— se han aproximado a la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012, de qué manera la han resignificado, en qué acciones oficiales para la formación docente han estado insertos, qué tipo de materiales educativos han recibido y cuáles son sus opiniones al respecto.

Para la construcción del proyecto formulamos un cuestionario que capturó los comentarios de los formadores (cuyos extractos se darán a conocer en esta ponencia). Asimismo, contemplamos la

realización de entrevistas narrativas para recabar las opiniones de estos sujetos, mismas que nos permitirán, en paralelo, contar con la información requerida y fungir como detonadores de autobiografías como un mero pretexto para que los autores hagan conscientes sus saberes, preguntas y necesidades profesionales en torno a los retos que enfrentan. Lo anterior, bajo la apuesta de que ambas vías se convertirán en medios que impacten en la mejora educativa de este nivel.

PALABRAS CLAVE: Narrativa y formación docente

Introducción

En los últimos años ha crecido el interés de profundizar en el perfil de los *formadores de docentes*, a quienes Beillerot (1996) otorgó el título de *formadores de formadores*. El estudio realizado por Vaillant (2002) reporta que hay coincidencia en que deben poseer experiencia y rigurosidad, así como ser aptos para trabajar con adultos.

Este perfil constituye un referente para reflexionar los rasgos que caracterizan a los maestros de las Escuelas Normales (EN) de México —en el Distrito Federal (D.F.), Hidalgo y Tabasco, puntos de interés para nuestra investigación— Empero, hacen falta investigaciones que señalen cómo se han apropiado de las reformas —en especial, la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 (en adelante Reforma)— Lo anterior, permitiría aproximarse en el entendimiento su formación, las políticas educativas por las que han transcurrido y de qué manera las *acciones oficiales para la formación docente* (como Segura y Castañeda 2012 las nombran), los materiales educativos y las condiciones institucionales les han posibilitado avanzar.

El proyecto de investigación que desarrollamos: *Los formadores de docentes ante la encrucijada de la Reforma a la Normal 2012*, tuvo como antesala, el Seminario-Taller *El sujeto y su formación profesional como docente*, en noviembre del año pasado (en la EN de Tabasco). Este contacto permitió conocer a los formadores, recabar sus percepciones y orientarlos en la construcción de autobiografías.

En diciembre de 2012 y en enero del presente año, se diseñó y aplicó un cuestionario a los formadores de la EN del D.F. e Hidalgo, fase en la que la Dra. Cecilia Navia Antezana, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Durango, tuvo una importante colaboración. Éste recuperó las opiniones de los formadores.

La preparación del proyecto concluyó a finales de enero de este año y la investigación finalizará en abril del próximo año dando cuenta de la caracterización de 15 formadores (5 de cada EN) y profundizando en el conocimiento de la Reforma y posicionamiento ante ésta de 6 sujetos focales (2 de cada EN).

Haremos uso de la narrativa como paradigma de investigación (para analizar las respuestas de un cuestionario más que formularemos, de los resultados de entrevistas

narrativas y del contenido de autobiografías). La transcripción de las entrevistas se las entregaremos a los formadores para la construcción de autobiografías (motor de reflexión para revisarse en el marco de la Reforma).

A continuación, presentamos la estructuración del proyecto y los hallazgos (inserción de viñetas, construcción de los referentes conceptuales y doble mirada de la narrativa).

Acerca de los antecedentes y la justificación de la investigación que realizamos

En México, la profesionalización de los formadores se ha basado en la certificación de grados y en la *actualización* (con las implicaciones instrumentales de este término, como Segura, 2009 señala).

Castañeda, Navia y Segura (2013) reportan información relacionada con las Reformas a la Educación Normal —en adelante EducN— a partir de los setenta; en seguida, un extracto. En 1973 se insistió en que el futuro docente contara con el título que lo avalara y con el certificado de bachillerato.

Durante el período de Miguel De la Madrid (1982-1988) se buscó que la EducN tuviera el mismo rango que las carreras universitarias. Sin embargo, esto no produjo los resultados esperados. A más de diez años de la reforma de 1984, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las EN (PTFAEN) 1998-2000.

En 2002 operó el Programa de Mejoramiento Institucional de las EN Públicas (PROMIN) cuyo objetivo fue formación de los maestros y directivos, definición de perfiles, estándares de desempeño y criterios de evaluación.

En 2005, con la reestructuración de la SEP, la EducN fue responsabilidad de la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE) y en el 2006 se generó un Plan Estatal de Fortalecimiento de la EducNormal (PEFEN). El 30 de septiembre del 2008, la SEP y autoridades estatales se comprometieron a fortalecer el papel de las EN.

En 2012, se puso en marcha la Reforma que, según se señala, está articulada con el Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de Educación Básica que la DGESEPE diseñó y creó. El Acuerdo 649 expresa que la Reforma tiene un enfoque orientado al desarrollo de competencias.

Pese a las modificaciones curriculares emergidas de la política educativa — particularmente en lo relativo a la Reforma—, podemos afirmar que en México, no han existido las condiciones que garanticen la formación de los formadores. Algunas de las respuestas de los sujetos de investigación señalan:

Creo que el panorama no está claro para la mayoría de los maestros y no existió una política integral que contemplara la formación (F2/cuestionario piloto/ene2013).

La formación continua se realiza más bien por iniciativa personal y no hay una política institucional que permita la actualización sistemática y permanente de la planta docente, por el contrario se presentan muchas trabas para continuar preparándose (F3/cuestionario piloto/ene2013).

Esta situación se torna grave al entender que si estos sujetos no logran apropiarse de los planteamientos curriculares, difícilmente sus prácticas reflejarán lo que se espera de ellos y por tanto, los futuros docentes de Educación Primaria no cumplirán con las demandas actuales (hablamos de este nivel, ya que las EN de estudio preparan a los que serán profesores de Primaria).

Cuando se hacen preguntas en relación a la estructuración de la Reforma y su puesta en marcha, las respuestas son:

Así como en la primaria, vamos aprendiendo a la par de los alumnos. La verdad es que no tuvimos ni los materiales ni el tiempo suficiente para prepararnos (F4/reunión de contacto inicial/nov2013).

No tenemos información sobre el trayecto de prácticas profesionales (F2/cuestionario piloto/ene2013).

No tengo información suficiente para comentar (F3/cuestionario piloto/ene2013).

Yo como le digo a mis alumnas, reformas van y reformas vienen pero lo que permanece es el material didáctico que tenemos, el que siempre nos ha funcionado. Yo no lo tiro, ese lo guardo en mis estantes y lo saco en las clases para enseñárselos, eso nunca cambia y por eso les digo que ellas también vayan guardándolo cuando trabajen. Como también los métodos que nos han servido para enseñar a leer y escribir a los niños y que yo les enseñé a estas muchachas (F5/ reunión de contacto inicial/nov2013).

Estas respuestas permiten advertir el escaso margen de preparación de estos formadores en relación a la Reforma y ubicar prácticas anquilosadas. En relación a la interrogante de si son suficientes y adecuados los materiales educativos que se le han ofrecido oficialmente, contestan:

Son partes de libros escaneados que no están en la biblioteca, por lo que para tenerlos físicamente el profesor es quien tiene que comprarlos y prestárselos a los alumnos [...] El maestro va cursando junto con los alumnos. Revisamos casi al mismo tiempo los materiales. Algunos no son novedosos empero hay que encontrar la relación que el diseñador vio o intentar comprender el sentido de su inclusión (F2/cuestionario piloto/ene2013).

Pese a este entorno de acciones oficiales, los formadores insinúan su necesidad de:

Preocuparme por mi preparación buscando soluciones a mis dudas para estar al nivel [de] quien por voluntad personal decidió elegir la profesión docente. (F6/autobiografía contacto inicial/nov2012).

[Involucrarme en] procesos de autoformación y fomento del trabajo colegiado (F3/cuestionario piloto/ene2013).

Lo anteriormente expuesto, refrenda el objetivo de la investigación que desarrollamos:

Dar cuenta de cómo los formadores de las EN de estudio se han aproximado a la Reforma y cómo la han resignificado a través de sus prácticas.

Nuestras preguntas de investigación son:

¿Cómo los formadores de docentes de las EN han construido su experiencia al interior de estos espacios?

¿Cuál es el tipo de formación de estos formadores?

¿Cómo tales formadores reciben, resignifican y ponen en marcha la Reforma Curricular a la Educación Normal 2012?

Referentes conceptuales

Para hablar del estado actual de la *formación de formadores* ante las Reformas para EducN en América Latina (AL), es indispensable precisar qué entendemos por *formación docente*. En obras anteriores, la hemos definido como un término en sentido amplio que implica procesos singulares de preparación profesional que articulan experiencias, interacciones y reflexiones de corte situado por el que los maestros transitan (Segura, 2009; Segura y Castañeda 2012). Pensar así la formación docente invita a ubicarla sin interrupción por etapas (Segura 2009), descartando además que inicie con el ingreso a la institución que otorga grados académicos y concluya con la acreditación de cursos, seminarios, etc.

Vezub (2007) al referirse a Argentina, explica que la mayoría de los formadores “son egresados de instituciones del mismo nivel en el que se desempeñan, es decir que poseen una preparación similar a la que tendrán sus estudiantes cuando egresen” (p. 14). Esta situación también ocurre en Tabasco:

Quando egresé de esta Normal me invitaron a trabajar aquí y pues al principio me sentía raro, ya que mis compañeros habían sido mis maestros. Muchas cosas no las sabía, tenía muchas dudas, pero poco a poco algunos se me fueron acercando y me fueron ayudando (F6/reunión de contacto inicial/nov2012).

Vaillant (2002) sugiere para la definición de políticas de formación de formadores: “pensar acciones de transformación que generen condiciones para que [...] revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas [...] y mantener espacios de discusión, intercambio y producción [...] a fin de diseñar estrategias conjuntas” (p.28). Concluimos, al igual que esta autora que “la mejora de la educación y de la formación pasa, necesariamente, por

incrementar la calidad del servicio que prestan los centros escolares y formativos” (Vaillant, 2002, p. 28).

Adentrándose en la narrativa

Castañeda *et al.* (2013) da cuenta que la narrativa tiene sus comienzos en la Escuela de Chicago (1920). Bertaux (1999) afirma que las investigaciones basadas en relatos e historias de vida constituyeron una de las principales corrientes de la sociología empírica. En los sesenta, las cartas pedagógicas alusivas a sistemas educativos y de formación se abrieron camino.

Castañeda *et al.* (2013) hace un recorrido por las tendencias en el empleo de la narrativa. A continuación daremos cuenta de éste. En Argentina, Suárez *et al.* (2004) diseña Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas a los que asisten formadores. Respecto a la valía de esto señala: “la reflexión sobre la tarea escolar cotidiana, a la que apuntan estos modos de escritura, resulta un aporte al desarrollo profesional y al fortalecimiento de las instituciones escolares teniendo como meta la mejora de las prácticas pedagógicas” (Suárez *et al.*, 2004, p. 101).

En el caso de Brasil, Souza (2010) impulsa un programa dirigido a estudiantes de Licenciatura de Pedagogía de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB). En el período de prácticas, en un diario plasman sus experiencias y efectúan *entrevistas narrativas* a profesores, convirtiéndose en entrada para biografías y autobiografías.

En México, Medina (2004) se adentra en las historias de vida de las instituciones. Otra de las autoras es Navia (2006) quien utiliza el método biográfico. Por su parte, Castañeda (2009) ocupa las entrevistas narrativas y los relatos de vida en sus trabajos. Éstos últimos, le permiten encontrar “pistas de reflexión e indicios acerca de eventos biográficos y profesionales asociados a experiencias positivas que impulsan a algunos profesores a formarse” (p. 11).

Torres (2012) afirma que su trabajo en la narrativa radica en impulsar a los docentes a que escriban sus biografías. Su interés está en la vida de los sujetos dentro de las instituciones a través de la recuperación de sus prácticas.

En España, Fernández (2010) se adentra en la interpretación de las vidas de los profesores, esclareciendo el significado de la narratividad. Este autor y su equipo trasladan la tradición narrativa como un programa formativo a las Facultades de Ciencias de la Educación. Bolívar *et al.* (2000) precisa que cualquier propuesta de formación debe empezar por recuperar biográficamente al sujeto que se forma, siendo indispensable la retroalimentación de sus experiencias en nuevas situaciones y los saberes.

En el siguiente apartado profundizaremos en el vínculo narrativa y formación de formadores, así como en su impacto en la mejora educativa del nivel que nos ocupa.

El vínculo narrativa y formación de formadores y su impacto en la mejora educativa

Una de las características de las autobiografías de formadores, es que desencadenan la profundización de sí mismo; uno de los sujetos de estudio comentó:

A mí me sirvió mucho este ejercicio y se lo agradezco, de detenerme a pensar quién soy, cómo llegué a la docencia, por dónde he transitado y escribirlo. La verdad es que pocas veces, o más bien, casi nunca hacemos esto (F6/ reunión de contacto inicial/nov2013).

Es curioso e interesante cuando uno pone en papel los lugares en los que hemos trabajado, ya que nos damos cuenta de lo accidentado del camino, porque hay veces que las cosas se fueron dando solitas y otras veces lo buscamos (F7/ reunión de contacto inicial/nov2013).

El ejercicio autobiográfico, confronta al sujeto con su historia, con su multiplicidad contradictoria, con sus certezas cuestionadas y con el mundo.

Crecí en el seno de una familia humilde, pero con ganas de superación. En el transcurso de los años me pude percatar que este trabajo de ser docente es muy gratificante porque puedes aprender muchas cosas con los alumnos y con los compañeros docentes (F6/ autobiografía contacto inicial/nov2012).

Cuando los formadores están en la posibilidad de hacer una autobiografía dan indicios de la percepción que tienen de la realidad y enfatizan los acontecimientos que les han dejado

huella. La reconstrucción autobiográfica permite significar y dar sentido. A partir de su texto, el formador desmadeja sus componentes, los acomoda y los recompone.

La relación narrativa-formación de los formadores, obliga a pensar que narrarse y narrar a otros es un ejercicio consciente que implica hacer una pausa para esclarecer y adentrarse en lo que uno sabe y en lo que hace falta saber. Para los formadores, narrarse y narrar a otros es una ocasión de asignarle valor a la vida experimentada y por tanto, de dar testimonio de la propia formación.

Consideramos que este vínculo (narrativa-formación de formadores) puede impactar en la mejora educativa de la EducN ya que implica que los sujetos en cuestión descubran los sentidos y referentes del estar ahí, como Medina, 2004 explica, genera un conocimiento que se distingue por estar pegado a la práctica, se convierte en una invitación para la socialización, funge como un pretexto para que el otro teorice, provoca la apertura del entendimiento y la construcción de repertorios (Souza 2010) de métodos didácticos empleados, estrategias, recursos de evaluación y formas de aprender.

Conclusiones

La narrativa es un medio para el desarrollo de investigaciones y para la formación de formadores, ya que permite a los sujetos pensarse, pensar su praxis y repensarse en ella. Para los sujetos protagonistas la realización de relatos representa además una oportunidad para registrar la historia de otros. Es el terreno fértil de la formación, el lugar de la toma de conciencia y el puente para la reconstrucción de las acciones venideras.

Para Souza (2010:2) la inmersión en la narrativa es reveladora “de la superación de la racionalidad técnica como principio único de la formación”. Dicho de otro modo, la creación escrita que los formadores ejercen y el consecuente análisis apuntan a la superación del papel de operario del curriculum al recreador de éste, reivindicando al sujeto que se forma en compañía de otros.

Bibliografía

Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores. Entre la teoría y la práctica*. Argentina:

Novedades educativas.

Bertaux, D. (1997). *L'entretien de vie*. París: Nathan.

- Bolívar, A. et al. (2000). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de www.ugr.es/~jdomingo/libNarrativa.pdf
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- et al. (2013). *Formación docente. Narrativas, sujetos e instituciones*. Informe de investigación. Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) / UPN / Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT). Documento no publicado. México.
- y M. Segura (2012). *Los formadores de docentes ante la encrucijada a la Reforma de la Educación Normal 2012*. Proyecto de investigación. UPN / CONACYT. Documento no publicado. México.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativo a la investigación sobre formación docente. *Revista Profesorado*, 14 (3), 17-32. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- Medina, M. (2004) Socio-génesis y autoría de las narrativas de niños, jóvenes y docentes *Entre Maestr@s*, 4 (11), 52-64, UPN, México.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Durango: Pomares.
- Segura, M. (2009). *La Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Sus prácticas de cultura escrita y sus espacios como generadores de su formación Docente*. Tesis Doctoral Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) – Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- y A. Castañeda (2012). *El resquebrajamiento de las políticas y acciones oficiales para la formación docente en el Distrito Federal*. Proyecto de investigación para estancia postdoctoral. CONACYT. Documento no publicado. México.
- Souza, E. (2010) 4 Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En Passeggi, C. y E. Souza (orgs.) (2010) 2 / *Memoria docente, investigación y formación*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Suárez, D. et al. (2004). *Manual para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Buenos Aires. Recuperado el 13 de septiembre de 2012, de www.lppbuenosaires.net/documentacion pedagogica/Activ/Proyecto_SantaCruz/Manual_SC.pf
- Torres, R. (2012) *Narrativa en Educación*. Conferencia Magistral en el Marco del evento “Miradas, voces y reflexiones en torno a la Articulación de la Educación Básica”, México.

Vaillant, D. (2002) *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) núm. 25, Recuperado el 23 de enero de 2013, de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant.pdf

-----y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos

desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11 (1) Recuperado el 23 de enero de 2013, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>