

El trabajo docente desde los constructos de los formadores normalistas en el estado de Oaxaca, México

Magaly Hernández Aragón ¹ 

Artículo de investigación



¹ Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
magaly.haragon@gmail.com ✉

Recibido: 19/02/2023
Revisado: 17/05/2023
Aprobado: 12/07/2023
Publicado: 23/08/2023

Resumen

Emprender estudios sobre la formación inicial del profesorado normalista demanda problematizarla desde múltiples perspectivas y contextos a fin de promover investigaciones acordes con las realidades institucionales y formativas que se generan en las escuelas normales. El presente artículo da cuenta de un estudio enfocado a analizar las concepciones sobre el trabajo docente que comunican y despliegan dos formadores durante su labor pedagógica en dos escuelas normales del estado de Oaxaca, México. El estudio se desarrolló desde una perspectiva metodológica interpretativa basada en la Teoría Fundamentada, apoyada de la observación participante y la entrevista en profundidad. Los resultados dan cuenta de la configuración de dos categorías emergentes: el trabajo docente como servicio social y el trabajo docente como compromiso comunitario. Las nociones de trabajo docente visibilizan las experiencias de los formadores, una forma de ver, estar y relacionarse con la propia persona y con la profesión docente normalista.

Palabras clave: formación inicial, formadores, trabajo docente, escuelas normales

The teaching job seen from the constructs of normalist teacher educators in the state of Oaxaca, Mexico

Abstract

Undertaking studies on the initial training of normalist teacher educators requires problematizing it from multiple perspectives and contexts in order to promote research in accordance with the institutional and formative realities that are generated in normalist teacher training schools (educational centers born during the Mexican Revolution of 1910 to provide education opportunities for people living on the countryside). This article presents a study focused on analyzing the conceptions about the teaching work communicated and performed by two teacher educators during their pedagogical work in two normalist teacher training schools located in the state of Oaxaca, Mexico. The study was developed from an interpretative methodological perspective based on Grounded Theory, supported by participant observation and in-depth interviews. The results show the configuration of two emerging categories: teaching work as social service and teaching work as community commitment. The notions of teaching work make visible the experiences of the teacher educators, a way of seeing, being, and relating to one's own person and to the normalist teaching profession.

Keywords: initial training, teacher educators, teaching work, normalist teacher, training schools

O trabalho docente a partir dos constructos dos formadores normalistas no Estado de Oaxaca, México

Resumo

Realizar estudos sobre a formação inicial de professores normalistas exige problematizá-la a partir de múltiplas perspectivas e contextos, a fim de promover pesquisas alinhadas com as realidades institucionais e formativas que surgem nas escolas normais. Este artigo apresenta um estudo focado em analisar as concepções sobre o trabalho docente que dois formadores comunicam e implementam durante sua atividade pedagógica em duas escolas normais no Estado de Oaxaca, México. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica interpretativa baseada na Teoria Fundamentada, com suporte de observação participante e entrevistas em profundidade. Os resultados revelam a configuração de duas categorias emergentes: o trabalho docente como serviço social e o trabalho docente como compromisso comunitário. As noções de trabalho docente visibilizam as experiências dos formadores, uma maneira de ver, estar e se relacionar consigo mesmos e com a profissão docente normalista.

Palavras-chave: formação inicial, formadores, trabalho docente, escolas normais

Introducción

La formación inicial del profesorado normalista en México ha sido ampliamente debatida, entreteje una relación compleja y multifactorial que se establece como un proceso en el que convergen articuladamente diversas condiciones sociales, culturales, económicas, políticas y educativas, de ahí que su configuración y desarrollo se sustente en entramados inciertos, volátiles y permanentes.

Este artículo analiza la formación inicial del profesorado normalista a partir de los constructos que dos formadores elaboran sobre su trabajo, basados en su propia experiencia pedagógica en escuelas normales del estado de Oaxaca, México. Ello permite develar las pretensiones sobre el profesorado en formación gracias a la mirada analítica de los formadores, quienes comunican las racionalidades y sustentos ideológicos que concentran los currículos en los ámbitos pedagógico y social.

Los constructos elaborados por los formadores están orientados por una perspectiva social, humana y crítica que resaltan la importancia y contundencia de la experiencia profesional docente, en este caso comunitaria, más allá de la adscripción institucional. Los resultados de investigación que sustentan el artículo forman parte de la tesis doctoral, “La formación inicial del profesorado en educación primaria desde los códigos pedagógicos y sociales: configuración y desarrollo”.

La concepción del trabajo docente normalista como objeto de estudio

La formación docente está constituida y es constituyente de un proceso social, histórico y político; las miradas y abordajes de estudio dan cuenta de su incompletitud y complejidad, lo que posibilita problematizarla como un constructo dinámico vigente, cuyas configuraciones expresan debates ideológicos y políticos, conflictos, intereses sociales, económicos y culturales que permean la diversidad de miradas que se posee sobre la docencia y su formación.

Dentro del campo de estudio de la formación docente se circunscribe la formación inicial, que se refiere a los procesos escolares de las escuelas normales o instituciones de educación superior mediados por un currículum establecido y dirigidos al desarrollo e integración de saberes docentes que posibiliten el desempeño profesional de la enseñanza (Fortoul *et al.*, 2013).

Es importante analizar la formación inicial desde sus alcances como espacio de formación académica y como espacio de socialización (Sánchez, 2013). En este sentido, la formación inicial como espacio académico se remite al proceso formal y oficial de la formación docente, es decir, al desarrollo de experiencias de aprendizaje enmarcado por los saberes establecidos en un currículum que proyecta el perfil que se quiere formar (Pegalajar, 2017). Concluido el proceso formativo, las instituciones certifican los conocimientos pedagógicos, experiencias, dominios disciplinarios y demás elementos que el sujeto apropió y confieren la autoridad del saber y licencia para ejercer la profesión docente (Fierro & Fortoul, 2017).

La formación inicial como espacio de socialización se centra en el dónde y para qué se forma, es decir, retoma la formación de los futuros docentes a partir de diferentes disposiciones axiológicas, sociales y culturales (Gómez & Adams, 2019) que permiten configurar una perspectiva amplia de la profesión, el mundo y la vida.

De esta forma, durante la formación inicial se construye un perfil profesional docente y se forja una consciencia especializada que traza las pautas de relación con nosotros mismos, con la profesión docente y con el mundo. Tal consciencia se transmite por determinadas formas de comunicación —códigos discursivos— que se despliegan ideológicamente a través del currículum, prácticas pedagógicas y sistemas de evaluación (Bernstein, 1997).

Situar la mirada en el contenido y sentido de los procesos de formación inicial compromete cuestionarse acerca de ¿qué tipo de formación se les está brindando a los estudiantes en las escuelas normales? Las respuestas no son únicas ni acabadas, por el contrario, implican el planteamiento de diferentes investigaciones que abordan miradas multirreferenciales (Medrano *et al.*, 2018). Una de estas perspectivas es enfocar la atención en las concepciones que emergen durante los procesos educativos de las escuelas normales por parte de los formadores, pues ellos son figuras clave en la formación inicial al ser los encargados del desarrollo concreto de las políticas educativas para la formación del magisterio (Castañeda & Sernas, 2017). Por ende, los formadores se instauran como los profesionales capacitados para el desempeño de la actividad de formar, poseedores de formación teórica, práctica y compromiso con la profesión (Marcelo & Vaillant, 2018).

Los formadores comunican, expresan, legitiman, naturalizan y expanden una forma de ver, entender y practicar la función pedagógica y social de la profesión docente, de ahí la trascendencia de detenernos a analizar ¿cuáles son las concepciones del trabajo docente que construyen y comunican los formadores?, ¿cómo viven, representan y promueven la docencia con los estudiantes?, ¿qué tipo de procesos formativos configuran de acuerdo con sus concepciones sobre el trabajo docente?

De acuerdo con lo anterior, es necesario analizar los posicionamientos y constructos que poseen los formadores sobre el trabajo docente; partir de sus experiencias sociales, biografía escolar y trayectorias profesionales-laborales (Marcelo & Vaillant, 2018; Torres, 1998; Ripamonti *et al.*, 2016). Ello permite comprender el porqué de los procesos formativos que se despliegan en las escuelas normales, pero también visibiliza la importancia de que los formadores revisen sus propios esquemas, creencias, constructos sobre los que descansan sus acciones y pensamientos que movilizan en su hacer pedagógico (Fortoul & Fierro, 2021).

Metodología

El estudio estuvo orientado por la Teoría Fundamentada, por eso los hallazgos emanan y se generan a partir del acontecer diario que se desarrolla en los salones de clases de las escuelas normales de Oaxaca, México. El análisis realizado fue de tipo cualitativo-inductivo, el cual permite la comprensión de los procesos sociales o formativos que son constructos y constructores de la realidad investigada (Glaser & Strauss, 1967).

Muestra de estudio

El campo de estudio se situó en dos de las once escuelas normales del estado de Oaxaca. La razón por la cual se seleccionaron las escuelas normales obedece a dos criterios. Uno, relacionado con su representatividad, dado que ambas escuelas han sido las primeras fundadas en el estado de Oaxaca, México. La escuela “1” fue la primera escuela normal activa

del estado y se encuentra ubicada en la ciudad de Oaxaca de Juárez; la escuela “2” fue la primera normal de tipo bilingüe e intercultural en fundarse en Oaxaca y se encuentra en la comunidad de Tlacoahuaya. Dos, ambas escuelas normales poseen y se desarrollan con base en dos modelos educativos distintos. La escuela “1” se basa en un modelo educativo genérico, por su parte, la escuela normal “2” responde a un modelo bilingüe e intercultural. Esto último resulta un eje relevante de indagación para identificar si existe algún tipo de influencia, injerencia o tendencia formativa derivada de los modelos educativos que integran a cada escuela normal.

Escuela normal 1. Oferta dos licenciaturas: Educación Primaria y Educación Física, ambas licenciaturas se rigen curricularmente por el Plan de Estudios 2012, el cual está avalado y establecido por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, adscrito a la Secretaría de Educación Pública de México. Para el estudio, se trabajó con la Licenciatura en Educación Primaria y se seleccionó al Formador A, quien impartía la materia de *Trabajo docente e innovación* en quinto semestre. Esta materia corresponde al trayecto formativo de práctica profesional.

Escuela normal 2. También ofrece dos licenciaturas: Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Esta oferta también está organizada curricularmente por el Plan de Estudios 2012. Se seleccionó la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y a la Formadora B, quien orientaba la materia de *Iniciación al trabajo docente* durante el tercer semestre. Esta asignatura también se desarrolla durante la etapa de práctica profesional.

En la Tabla 1 se dan a conocer rasgos identitarios profesionales de ambos formadores participantes del estudio.

Tabla 1

Rasgos identitarios profesionales de los formadores

Formador	Formación inicial	Tipo de contratación	Años de servicio docente	Experiencia docente	Estudios académicos
Formador A	Formación normalista	Tiempo completo	37 años	Servicio docente en comunidades rurales indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Tecnología Educativa • Maestría en Pedagogía
Formadora B			17 años		<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Formación Docente

Nota: Elaboración propia con base en datos proporcionados por ambas escuelas normales.

Categoría e indicadores de estudio

La investigación tuvo como foco central las prácticas pedagógicas que desarrollaron dos formadores normalistas con sus estudiantes en los salones de clases. La mirada analítica se concentró en tres indicadores: *discurso docente, enseñanza y evaluación de los aprendizajes* (Bernstein, 1997). Lo anterior definió la forma y contenido de las técnicas e instrumentos de recolección de datos y orientó la sistematización y el análisis de la información obtenida.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Definida la muestra de estudio y para acceder a los datos empíricos se empleó la observación participante y la entrevista en profundidad como técnicas de recolección de información. Se realizaron en total cuatro registros de observaciones de clase —dos por cada formador— y dos entrevistas en profundidad —una por cada formador de la escuela normal respectiva. El trabajo de campo se efectuó de septiembre a diciembre de 2019.

Sistematización y análisis de la información

El abordaje analítico se desarrolló en función de los registros obtenidos de las entrevistas y clases observadas a partir de la categoría e indicadores definidos. La sistematización de la información, en función de los criterios de la Teoría Fundamentada, se realizó a través del Método Comparativo Constante [MCC], el cual permitió contrastar la información obtenida a fin de identificar patrones o códigos recurrentes para la identificación de categorías emergentes a partir de los datos empíricos (Strauss & Corbin, 2002).

A la luz del MCC, se empleó el proceso de codificación con las tres fases que contempla la Teoría Fundamentada: *abierta*, *selectiva* y *teórica* (Carrero *et al.*, 2012). Es decir, se analizó toda la información obtenida —abierta—, posteriormente, se integraron los registros que daban cuenta de las concepciones sobre el trabajo docente que comunican y despliegan los formadores durante sus clases —selectiva— y, finalmente, se realizó un cruce analítico de la información seleccionada con la categoría teórica y los tres indicadores ya establecidos, lo cual permite identificar la emergencia de nuevas categorías que dan cuenta de la realidad estudiada —teórica.

Se establecieron dos categorías emergentes: *trabajo docente como servicio social* y *trabajo docente como compromiso comunitario*. Ello permite visibilizar las concepciones de dos formadores normalistas sobre el trabajo docente, las cuales orientan los pensamientos y actuaciones en el marco de los procesos formativos institucionales.

La codificación empleada para identificar a las observaciones en clases utilizadas en los resultados fue a través del código “OC” con una numeración consecutiva (1, 2) correspondiente a cada Formador (OC1FA, OC2FA, OC1FB, OC2FB); mientras que, la entrevista se codificó de acuerdo con los entrevistados: Formador A y Formadora B.

Resultados

El trabajo docente como servicio social

El *trabajo docente como servicio social* se signó con una mirada social y humana respecto a la labor del docente normalista en sus clases. Dicho posicionamiento estuvo inscrito en el marco del desempeño docente del Formador A, el cual cuenta con amplia experiencia como profesor de educación primaria; de acuerdo con el desarrollo de sus clases, se pudo observar una vinculación especial entre la formación académica desplegada en el salón de clases y las demandas laborales que los futuros docentes normalistas podrían tener:

les empieza a explicar la importancia de saber citar correctamente diciéndoles que cuando

ingresen a trabajar van a tener que hacer registros de libros, actas, revistas que hay en la escuela o registros y cambios de registro de las escuelas OC1FA).

El tipo de vinculación que hacía el Formador A con el tema “de saber citar correctamente”, estaba enfocado al campo de la gestión y/o cuestiones de tipo administrativo, notándose con ello la visión integradora de la docencia normalista que él comunicaba a los estudiantes.

Para el Formador A la función de un docente normalista, sobre todo en una comunidad rural y/o indígena, no se reduce únicamente a dar clases:

muchos maestros piensan que ser maestro es nada más irse a parar en el aula y que no le involucra más allá de eso, cosa que ha sido para mí una lucha permanente. El maestro no solamente es de su aula, también es de su comunidad (Formador A).

Esta concepción que posee el Formador A, se puede percibir claramente cuando, como parte de las actividades académicas finales de su materia, organizó unas prácticas escolares en escuelas multigrado ubicadas en dos comunidades rurales de la población de Cuicatlán, región de la Cañada, Oaxaca. Como parte de estas prácticas escolares, el Formador A les plantea a los estudiantes el desarrollo de talleres dirigidos a la comunidad en general:

les solicita que hagan una lista de los talleres señalando tres clasificaciones: económico y no económico; fáciles y difíciles; posibles y no posibles. De esa clasificación hay que preguntarles a las mamás, papás, niños, jóvenes, adultos mayores, etc., dependiendo a quién irá dirigido su taller, si tienen tiempo y si pueden pagar los materiales que se ocuparán. (OC2FA).

Como parte de esta organización, el Formador A plantea una pregunta a los estudiantes, en la cual se vuelve a apreciar la intención por enfatizar la importancia de la gestión como parte de las funciones de un docente normalista en una comunidad:

les pregunta, si les contestan que no pueden pagar el taller que proponen. ¿Qué harían ustedes? Una estudiante responde que ellos llevarían los materiales. El formador le dice que sí pero no, que hay algo más que hacer antes, algunos dicen que pedir cooperación, otros opinan que no hacer nada. El formador les dice que hay que gestionar, tienen que aprender a gestionar con la directora y ella con los contactos que tiene en la comunidad, ... tienen que diagnosticar (OC2FA).

El Formador A parte de su experiencia para compartir sugerencias o recomendaciones relacionadas con la gestión que, si fuera el caso, los estudiantes tendrían que emprender para desarrollar diferentes actividades, en este caso talleres. De hecho, la realización de la actividad citada obedece al interés personal por que los estudiantes posean experiencias directas o cercanas con las comunidades que involucren y comprometan el trabajo docente. Durante la entrevista, se compartió que los talleres eran parte de la formación que al formador le brindaron cuando estudiaba para ser profesor:

Cuando yo me formé como maestro había todavía un poquito de esa visión mística del ser maestro, entonces en mi plan de estudios había una materia que todavía se llamaba “tecnologías”, llevábamos lo que tenía que ver con “industrialización y conservación

de alimentos” ... para que nosotros lo pudiéramos trabajar en las comunidades para aprovechar los recursos de las comunidades ... entonces, los maestros debíamos de involucrarnos en las comunidades para facilitar o favorecer la economía familiar, ese es el objetivo central (Formador A).

Lo anterior destaca la importancia que representan la formación inicial, la biografía escolar y las experiencias laborales en la construcción de la concepción del trabajo docente (Torres, 1998). Por ello el Formador A toma el fomento de la vinculación entre el docente normalista y la comunidad como aspecto fundamental en la formación y, en consecuencia, funda en sus estudiantes una relación de compromiso y respeto con la comunidad y con el propio trabajo docente:

les enfatiza a los estudiantes que durante sus prácticas escolares está prohibido absolutamente el alcohol y si toman que los metan a la cárcel, aunque solo salgan a realizar sus observaciones y clases, ya había dado indicaciones a las autoridades de las comunidades. Les dice que sean prudentes, que usen la sabiduría, ... nada de andar sonriendo y platicando mucho tiempo con los chicos o chicas de la comunidad (OC2FA).

Cada intervención del formador refleja un posicionamiento que posee sobre el trabajo docente normalista, el cual ha sido elaborado a partir de sus propios constructos sociales, profesionales, académicos y laborales. Por eso es que “no podemos dar lo que no tenemos” (Formador A). Es decir, si los demás colegas no tuvieron experiencias formativas normalistas, tanto en formación como en actuación profesional, difícilmente podrán dar ese enfoque a las prácticas o a las actividades que programen en sus clases. Al respecto, el formador apunta algo muy importante:

A partir de 1990 se abre una corriente que se vuelve como una condición aquí en el estado, de la herencia de plazas, entonces muchos hijos de maestros prefirieron no estudiar nada y esperar la plaza heredada y otros estudiaron, pero otras carreras, sabiendo que al final iban a terminar siendo docentes. Eso trajo un gran problema porque hasta hace unos cinco años teníamos, si mal no recuerdo, casi llegando al 50% de maestros de educación básica que no eran, necesariamente, maestros de carrera, por lo tanto, no hay una clara concepción (Formador A).

Aunque, como él mismo lo aclara, no es una condición determinante y generalizada, debido a que, efectivamente, “la docencia se construye en el camino” (Formador A), hay docentes normalistas que poseen un excelente desempeño y compromiso sin tener una formación inicial en el área de la docencia o una formación normalista.

La trascendencia que el Formador A le otorga a la experiencia como profesor de educación primaria o profesor en servicio, obedece a que, para él la función de un formador es “ser muestra... ser fuertes ejemplos en los jóvenes ..., ser ejemplos en ellos. Si yo digo que deben de ir al aula, es que yo también puedo mostrarme en el aula” (Formador A). Desde esta perspectiva, no se le puede enseñar a los futuros docentes normalistas cómo ser docentes, si no se ha tenido la experiencia de haber estado frente a grupo y más en una comunidad que es donde se integran, en un primer momento, la mayoría de los egresados de las escuelas normales.

La finalidad que el Formador A le atribuía a las prácticas escolares comunitarias, poseía una combinación de un modelo de formación con perspectiva práctica y un modelo de formación social transformativo (Bernstein, 1997; Pérez, 2013). Lo anterior debido a que a él le interesaba

que los estudiantes comprendieran con una vivencia real la importancia que representa el involucramiento con la comunidad y el contexto, porque su interés se centraba en que los estudiantes lograran comprender que:

la relación del contexto con el trabajo docente es fuerte, pero también uno tiene que participar construyendo permanentemente, ... el papel del maestro no es solamente entrar al aula, el papel del maestro es reconocer el medio, reconocer los potenciales e incorporar los potenciales. ... Es muy importante mantener relaciones cordiales con el contexto, con el medio, cuando digo contexto me refiero con el contexto social, histórico, cultural, hasta con el contexto geográfico (Formador A).

Se puede apreciar que para el Formador A, promover una formación de los estudiantes como futuros docentes va más allá de lo que se puede prever en la teoría, su ideal formativo es el involucramiento con la comunidad, retomar lo que el contexto demanda:

el papel de la teoría es esto de incentivar, pero a mí me toca ver cómo se va a dar en este lugar, porque la teoría fue construida en un tiempo, en un espacio y con unos sujetos determinados, pero yo estoy aquí, esta es mi realidad, mi lugar, mi tiempo, mi espacio determinado, por eso mi tarea es justamente pasar, algunos teóricos llaman, extrapolar la teoría a la práctica. (Formador A).

Se puede inferir que para el Formador A lo más importante en el trabajo docente es el contacto social, compromiso con la comunidad, con los niños, con la gente, aspecto en el cual se corporifica y confiere significatividad a la labor pedagógica. Por ello la actuación de un docente normalista comprometido de acuerdo con los desafíos que le da la sociedad es:

Primero, ser sensible. Sensible al medio, al contexto, a los niños, hacer su estudio de reconocimiento. Lo segundo, es actuar conforme a la necesidad del contexto. El otro elemento es tratar de integrar actividades con participación social y esto también lo tengo por experiencia (Formador A).

Según lo anterior, no es de extrañar que el Formador A insistiera en la realización de talleres con la comunidad como parte de las prácticas escolares comunitarias para favorecer la interacción con la gente, conocer un poco más las necesidades, condiciones de vida y modos de relacionarse con los demás, pero, fundamentalmente, para que los estudiantes comprendieran que el ser docente va más allá que solo dar clases.

La docencia es una profesión, pero también es un servicio social y lo que formamos, lo que los maestros forman, es dar un servicio social a la comunidad. Se vuelve servicio social porque, al final de cuentas, a la comunidad o le agrada o no le agrada el trabajo del maestro y cuando le agrada, los maestros tienen nombre por muchos años ahí, yo no voy al nombre físico del maestro, sino al nombre del maestro que hizo algo en la comunidad, porque lo recuerdan (Formador A).

Con este aporte, el Formador A inscribe el trabajo docente desde y con una perspectiva social y comunitaria al señalar que la docencia más que una profesión implica concebirla como un servicio social con los niños, con la comunidad misma, lo cual permite que los maestros sean recordados por muchos años en el pueblo donde se integra como profesional de la enseñanza.

El trabajo docente como compromiso comunitario

El trabajo docente como compromiso comunitario se gestó a partir de una sólida perspectiva colectiva y de compromiso social a partir de una experiencia docente rural-indígena. Este constructo se derivó de los procesos Formadora B, la cual también es de formación normalista, su experiencia docente se centró en comunidades rurales del estado de Oaxaca.

En las clases observadas se pudo identificar que durante los procesos formativos, la Formadora B enfatizaba en dar a entender a los estudiantes la importancia de relacionar lo teórico que se analiza en clases con los desarrollos del proyecto final como normalista, mismo que se situaba como el soporte de las prácticas próximas a efectuar:

Comienza la clase señalando que van a realizar un repaso de tres cosas muy sencillas, porque es un recordatorio de tal manera que los estudiantes lo puedan ir trabajando en el proyecto que están elaborando. La formadora espera que lo comentado en clase lo retomen sus estudiantes en sus proyectos, porque pareciera que trabajan cosas fraccionadas, hablan de lo que Enrique Dussel establece en sus lecturas, pero el proyecto lo están viendo aparte y no retoman las lecturas. Aclara que no se trata de poner un montón de citas, sino que es para que les mueva el pensamiento (OC1FB).

La Formadora B toma como detonante lo abordado en clases con el autor de Dussel para hacer a sus estudiantes diferentes preguntas encaminadas a promover la reflexión, dicho en sus palabras “para que les mueva el pensamiento”.

A la Formadora B le interesaba que los estudiantes forjaran un pensamiento crítico, reflexivo y lo manifestaran en el discurso oral y escrito:

Se dirige a otra estudiante y le pregunta ¿si escuchó el video? La estudiante le responde que sí y expresa que él [Enrique Dussel] está en contra de la memorización porque no se incentiva un pensamiento reflexivo. La formadora afirma que es bien interesante la concepción que él maneja de las lenguas originarias, que ella espera que lo estén retomando en sus proyectos y esté dentro de lo que están escribiendo, porque cuando uno escribe lo que comprende, lo va desarrollando y se lo va apropiando, no se trata de escuchar, sino de comprender y escribir (OC1FB)

Además, la Formadora B insistía en no fomentar un conocimiento fragmentado, sino que los estudiantes investiguen y cultiven conocimientos más allá de los planteamientos oficiales:

Indica que por eso es importante que investiguen, porque hay muchas cosas que no sabemos, porque solo sabemos pedacitos de la independencia, pedacitos de la revolución y así tenemos un conocimiento fragmentado, que no hay congruencia y entonces perdemos nuestra historia (OC1FB).

Una de las estrategias didácticas que empleó la Formadora B fue la interrogación constante a los estudiantes. Una de las preguntas giró en torno a la relación existente entre los planteamientos de Dussel y el desempeño que tendrían los estudiantes en un futuro como maestros. La direccionalidad del cuestionamiento es interesante en dos aspectos. Uno, el análisis no se queda en un nivel teórico, sino que la formadora lo relaciona con un futuro desempeño laboral. Dos, se deja entrever la visión que poseen los estudiantes acerca del ser docente, en este caso, bilingüe e intercultural:

Se dirige a una estudiante para preguntarle si tiene sentido el escuchar el video de Dussel y de lo que están hablando, le pregunta, ¿para qué le sirve a ella como maestra? La estudiante responde sobre la pedagogía moderna, porque Dussel señala que ahora la educación promueve la memorización y no la generación de un pensamiento propio. Interviene otra estudiante apuntando que eso corresponde a la pedagogía tradicional, pero que ahora deben de enseñar desde sus contextos y raíces... La formadora pregunta a otro estudiante, quien responde aludiendo a la importancia de reflexionar y promover la reflexión en el niño desde su cultura y su lengua, sobre todo ellos que serán docentes bilingües (OC1FB).

Las perspectivas de los futuros maestros se desarrollan en el contexto de un salón de clases, pues los desempeños docentes reales pueden distar mucho acerca de lo comentado. Es decir, hay una brecha entre lo dicho y lo hecho. Al respecto, una estudiante tuvo una intervención, por demás interesante, en la que se refirió contundentemente sobre la disparidad que existe entre los ideales de una formación profesional y el ejercicio laboral. Ella mostró una mirada crítica y reflexiva sobre su propio proceso formativo y futuro quehacer profesional:

Una estudiante interviene diciendo que no necesariamente porque sean bilingües van a rescatar la lengua y la cultura, que en las prácticas que han hecho se han dado cuenta que los maestros bilingües trabajan como si fuera una escuela normal, que ella se ha dado cuenta que muchos no lo llevan a cabo como les enseñan en la escuela (OC1FB).

La reacción de la formadora ante dicho planteamiento fue, en un primer momento, preguntar a varios estudiantes ¿por qué un docente que es bilingüe no enseña en su lengua?, su posicionamiento fue de escucha atenta, sin emitir algún comentario al respecto. Sin embargo, aunque las respuestas fueron planteadas desde múltiples miradas y contextos, ninguna satisfizo a la formadora quien, en un segundo momento, brindó una postura al expresar que la formación bilingüe no ocurre, en el caso citado, porque no existe compromiso en el desempeño docente, pues no hay interés por promover una enseñanza de acuerdo con el contexto social y cultural en que está el maestro:

Les menciona que no han tocado fondo. Afirma que un maestro decía que no están leyendo más allá de lo que leyeron. Les pregunta, ¿por qué estamos así?, indica que no son los maestros bilingües, si van a ver a cualquier otra escuela, no se les habla que hay una cultura, una lengua, pocos son los maestros que hacen que sus alumnos investiguen, reflexionen, que escriban, solo ven el libro y la página que sigue (OC1FB).

La Formadora B, a través de su acción en el aula, desea reafirmar la intención de compartir con sus estudiantes que el compromiso docente depende de ellos mismos, para ello les cuenta una anécdota:

les comparte una experiencia que se dio en el aniversario pasado. Vino un maestro con sus niños que son lectores ávidos, leen tremendo y escriben. Una de las niñas ganó un premio nacional por un cuento que ella escribió. ¡Ese es su trabajo, jóvenes! Y bueno en estos días que hubo la feria del libro, se llevó a sus niños a la feria y anduvo con ellos... para demostrarle que hay algo más que los aprendizajes en un salón de clases. Y hay mucho aprendizaje (OC1FB).

¡Ese es su trabajo, jóvenes! Veredicto crucial que permite dar cuenta del pensamiento social y pedagógico que posee la Formadora B sobre el trabajo docente, el cual, además, promueve con sus estudiantes para incentivar un pensamiento crítico y reflexivo que les permita visualizar el trabajo y el compromiso que poseen como futuros docentes bilingües e interculturales.

La Formadora B destaca la importancia de incentivar la reflexión en los estudiantes normalistas, no solo sobre la comprensión de la teoría, sino de la articulación con la realidad social y la que se circunscribe al trabajo docente en comunidades.

El discurso pedagógico de la Formadora B se dirigía a un modelo de formación de reconstrucción social y formación social transformativo (Pérez, 2013; Bernstein, 1997), toda vez que promovía la reflexión y la concienciación en los estudiantes respecto a su futuro desempeño docente y su identidad originaria, a través de la reiteración del compromiso comunitario:

es importante la firmeza de su identidad. Si tenemos identidad, vamos a luchar por lo que es nuestro. Yo no puedo creer que los manden a su pueblo y echen la hueva, [los estudiantes se ríen]; la formadora señala que están con su gente ¿yo sé las necesidades y voy a echar la hueva? qué terrible. No me sirve saber mucho de matemáticas, si no conozco mis orígenes, no me sirve ser un experto en saber leer y escribir en español, si no conozco mis orígenes (OC2FB).

Nótese el valor agregado que la Formadora B le pone a la cultura e identidad originaria antes que a los conocimientos disciplinarios generales como las matemáticas o el saber enseñar a leer y escribir en español. Ello evidencia los sustentos encaminados a la formación de un originario docente¹. Este posicionamiento se reitera durante la entrevista, ya que la Formadora destaca que su principal interés es el desempeño que los estudiantes normalistas tengan como docentes bilingües e interculturales en las comunidades en donde laboren y esa labor debe estar encaminada a promover prácticas docentes comprometidas con causas justas en bien del pueblo, de la gente:

Quiero que salgan profesionales de la educación, bilingües interculturales, que se interesen por resolver las problemáticas de los niños, porque sus comunidades estén mejor y eso es todo; personas responsables, personas que se interesen por su pueblo, por su comunidad, yo les digo son tus paisanos, ¿que no te encabrona verlos en esta situación? (Formadora B).

Por lo tanto, el ideal de la Formadora B, más allá de la formación académica, es formar docentes con compromiso social, cercanos a las necesidades de su pueblo, de su comunidad, un compromiso que realmente les permita comprometerse con el bienestar de su gente, desde sus propias miradas culturales originarias, a través de la reflexión:

se están desarraigando, porque no piensan en los otros, piensan en sus propios beneficios, mientras que en los pueblos las personas sienten que con que la tierra les de comer, con eso dan gracias. Son dos formas totalmente distintas de pensar y de sentir, entonces, es una excelente idea que ustedes trabajen con alumnos para hacerlos pensar, de hacerlos sentir y los niños son muy abiertos, muy sinceros, muy honestos porque la filosofía, hacer preguntas, se debe de trabajar desde que son niños (Formadora B).

¹ Originario docente es un concepto que se emplea para anteponer y priorizar la identidad indígena del docente antes que la categoría profesional de ser docente.

La actuación de la Formadora B, en parte, obedece a su experiencia como profesora en educación primaria, principalmente en comunidades rurales muy pequeñas. A partir de esa experiencia, ella forjó una concepción acerca de lo que implica el trabajo docente de una profesora bilingüe e intercultural y de la función social que le confiere:

Yo trabajé 17 años en comunidades, generalmente muy pequeñas, entonces siempre hubo una relación muy cercana con la gente y esa confianza hacía que yo pudiera decirles: yo necesito que compren tal cosa para los niños, yo necesito que vayan y nos ayuden a lavar el piso porque ya está muy sucio. En función de esa cercanía, de esa confianza, los papás responden (Formadora B).

Es de especial relevancia precisar que el pensamiento y actuación de la Formadora B, no solo se ha configurado a partir de su experiencia como profesora en servicio de comunidades, sino también considerando su propia historia de vida, ya que cuando se le preguntó acerca de qué la llevó a seleccionar la profesión docente, ella alude a una situación económica, forjándosele después el amor hacia la docencia:

Yo soy de un lugar muy pequeño en la Mixteca, mis padres sin ningún salario, sembrando lo poco para comer y en la Mixteca no hay, así como que mucha lluvia, ni tierras buenas, ni cosas de ese tipo, bueno, la vida difícil. Entonces me enteré de la escuela normal y dije, bueno si ahí me van a dar alimentación y techo, pues ya la hice. La escuela normal en mis tiempos, de verdad aprendíamos a ser maestros. Ahí vivíamos, ocupábamos todo nuestro tiempo desde las 5 de la mañana hasta las 8, 9 de la noche en cuestiones que tuvieran que ver con prepararnos, primero las clases y después talleres de carpintería, de costura, de música, de danza, una formación muy buena. Entonces yo creo que ahí uno va enamorándose de la docencia (Formadora B).

Se advierte la fuerte articulación entre las experiencias personales y las de tipo profesionales en la configuración de los procesos de formación inicial que desarrollan los formadores. De igual forma, se expresa la concepción de lo que para la Formadora B implica una “verdadera forma” de aprender a ser maestros, basada en una formación integral más allá de la formación académica que promovía la incorporación de talleres que posibilitara entender y atender las necesidades sociales y económicas de la comunidad en donde los estudiantes laborarían como docentes normalistas.

Con lo expuesto, se puntualiza que para la Formadora B la concepción de trabajo docente es un medio que posibilita intervenir, promover cambios encaminados a mejoras y bienestar de las personas y la comunidad. Su enfoque formativo era incentivar en los estudiantes normalistas una formación con bases sociales, identitarias y comprometidas con la profesión docente.

Discusión y conclusiones

Configurar y desarrollar una formación inicial del profesorado normalista en México implica un proceso arduo, complejo e inacabado. Una de las condiciones nodales para conocer y analizar el tipo de formación que se desarrolla al interior de las escuelas normales, es reflexionar sobre los procesos educativos que despliegan los formadores en sus clases diarias,

en los cuales se movilizan un sinnúmero de concepciones, mandatos, principios, valores y creencias que influyen en la construcción del pensamiento y actuación de un docente normalista (Marcelo & Vaillant, 2018; Torres, 1998).

Dar cuenta de los procesos de formación inicial compromete a detenerse en el análisis de los constructos que elaboran los formadores y que contribuyen a la formación del pensamiento y actuación de un docente normalista, ya que, como menciona Fortoul y Fierro (2021), “es interesante comprender por qué los distintos grupos que integran un colectivo docente diverso piensan como piensan y hacen lo que hacen” (p. 23). Dada tal importancia, el presente estudio se enfocó en analizar los constructos sobre el trabajo docente que han elaborado los formadores a lo largo de su trayecto personal, profesional y laboral.

Como se pudo notar, los procesos de formación inicial configurados a partir del constructo del *trabajo docente como servicio social* se relacionaron con la promoción de actuaciones docentes acordes con las necesidades del contexto, con la puesta en práctica de actividades escolares que vinculen la participación social, favorezcan la interacción con la comunidad y la formación de un pensamiento docente reflexivo que sitúe a la docencia normalista como un servicio social que involucra al docente no solo en el salón de clases, sino en la comunidad.

Los procesos formativos incentivados por el constructo del *trabajo docente como compromiso comunitario* priorizaban la formación de una identidad originaria de los estudiantes sobre una formación pedagógica-disciplinaria del ser docente. La mirada social y pedagógica de la formación del docente normalista se dirige a situar la actuación docente como un medio que posibilite promover cambios para mejorar el bienestar de las personas y comunidad, lo cual favorece una valoración más positiva de sus raíces como originarios de un colectivo comunitario. Lo anterior acentúa el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, no solo con la profesión docente, sino con todo lo que acontece en lo social y comunitario.

De acuerdo con los constructos que elaboraron los formadores, se pudo evidenciar su papel como el de un *intelectual transformador* que se asume como agente de cambio, “portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general” (Giroux, 1993, p. 145), a partir del desarrollo de facultades críticas, propositivas, históricas y emancipadoras. Estas posturas rompen con lo establecido y se niegan a alimentar la práctica de una formación docente ajena a las condiciones y necesidades sociales y culturales en que se sitúan los sujetos en formación, sino por el contrario, contribuyen a la producción y transformación de la cultura, lo que implica estructuras sociales más plurales y dialógicas (Apple, 2012; Giroux, 2014).

Los constructos respecto al trabajo docente del profesorado normalista son el resultado de las experiencias personales, profesionales y de los sentidos y significados que han cimbrado cada parte del trayecto de vida de los formadores. Las nociones de trabajo docente configuradas expresan una forma de ver, estar y de relacionarse con la propia persona y con la profesión, al mismo tiempo, posibilitan comprender el por qué y para qué de las acciones formativas, ya que, como señala Perrenoud (2001), de acuerdo a la visión predominante que se tenga de modelo de sociedad y de ser humano se asignará el rol de la escuela y del docente.

Con esto se evidencia la importancia de identificar y analizar cómo se entiende el trabajo docente, cómo lo configuran y comunican los formadores de futuros docentes desde una mirada interna (Contreras, 2010), que visibiliza los significados personales y sociales que elaboran los formadores como sujetos sociales e históricos, para permear la formación de la colectividad docente.

De acuerdo con los hallazgos presentados, se destaca la importancia de la experiencia profesional docente, en este caso comunitaria, como dinamizadora en la construcción de las concepciones del trabajo docente desde una perspectiva social, humana y crítica. En consecuencia, es fundamental efectuar estudios sobre los procesos de formación inicial del docente normalista, a partir de la problematización interna de los mismos, esto es, cuestionarse cómo viven los docentes día a día su función de formadores de futuros docentes, cómo concretan en sus clases todas las exigencias académicas, administrativas, políticas, sociales y culturales que le confieren a su profesión, pero sobre todo, qué, cómo y desde dónde configuran y proyectan el trabajo docente del profesorado normalista.

Referencias

- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educativa*. Miño y Dávila
- Bernstein B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Carrero, V., Soriano, R., & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas
- Castañeda, M., & Sernas, C. (2017, 20 - 24 de noviembre). *Formación y prácticas de formadores en procesos de reforma de la educación normal*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM Ediciones México.
- Fortoul, B., & Fierro, C. (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. Newton; Universidad La Salle; Ibero León.
- Fortoul, O., Güemes, G., Martell, I., & Reyes, J. (2013). Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing & B. Fortoul (Coords.), *Procesos de formación* (pp. 153-192). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, Centro de Estudios sobre la Universidad- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.

- Gómez, M., & Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação Unisinos*, 23(1), 124-140. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08>
- Marcelo C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. (2018). La educación normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, 40(160), 192-208. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58781>
- Pegalajar, M. (2017). Análisis del autoconcepto y realización personal: nuevos desafíos en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 2, 95-111. <https://doi.org/10.18172/con.2986>
- Pérez, A. (2013). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata; Colofón.
- Perrenoud P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf
- Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42579>
- Strauss A., & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, R. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82, 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>