

## **El trabajo académico en la construcción de saberes: entre el hacer y el discurso en la formación de profesores**

*Academic work in knowledge acquisition: Actions and discourse in teacher training*

*Trabalho acadêmico na construção do conhecimento: entre fazer e discurso na formação de professores*

**Manuel Salvador Romero Navarro**

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”, México  
[msrn661122@gmail.com](mailto:msrn661122@gmail.com)

### **Resumen**

El presente artículo, es un intento por analizar críticamente la realidad que se vive en los procesos de formación de profesores de educación básica (preescolar y primaria) en las escuelas normales, los mitos y realidades que rodean el ámbito profesional de los formadores, de los estudiantes como receptores, reproductores de las teorías y de las prácticas de sus enseñantes. Por ello, es necesario transformar esta cultura tradicional de la institución normal con un trabajo académico que incluya la formación teórica y la investigación educativa de los maestros encargados de formar a quienes serán los nuevos profesores; pero además es urgente una nueva gestión institucional que tome como referente de los proyectos de trabajo al colectivo docente y sobre todo a los estudiantes.

**Palabras claves:** trabajo académico, formación, investigación.

## Abstract

This article serves as a critical analysis of the state of affairs in normal teacher training processes for primary education teachers (preschool and primary), addressing the myths and facts about the field of professional education, in which the instructors shape their students, who in turn reproduce the theories and practices of their instructors. On this basis, it is necessary to transform the traditional culture of regular institutions through academic work that includes theoretical training and educational analysis of the instructors in charge of training future teachers. A new type of institutional management is also needed, one that refers to the teaching community – and, above all, the students – when taking on these projects.

**Keywords:** academic work, training, research.

## Resumo

Este artigo é uma tentativa de analisar criticamente a realidade que existe nos processos de formação de professores do ensino primário (pré-escolar e primário) nas escolas normais, os mitos e realidades que cercam o ambiente profissional dos formadores, estudantes como receptores, reprodutores das teorias e práticas de seus professores. Por conseguinte, é necessário transformar esta cultura tradicional da instituição normal com um trabalho acadêmico que inclui treinamento teórico e pesquisa educacional dos professores encarregados da formação, que serão os novos professores; mas, além disso, é necessária uma nova gestão institucional para levar o grupo de ensino e especialmente os alunos como referência para os projetos de trabalho.

**Palavras-chave:** trabalho acadêmico, treinamento, pesquisa.

**Fecha Recepción:** Enero 2017

**Fecha Aceptación:** Junio 2017

---

## Introducción

Actualmente la educación está pasando por cambios que en el discurso oficial suenan convincentes sobre todo para la sociedad mexicana. Hay mensajes que los medios masivos de comunicación envían diariamente y al parecer las reformas estructurales llevan la intención de mejorar la forma de vida de los sujetos de esa sociedad. Es también en esta idea como la gente cree se están dando avances significativos en materia educativa; pero la realidad para los profesores es totalmente adversa. Los currículos de los distintos niveles educativos muestran “avances” pero de manera ilusoria: los contenidos académicos y planteamientos metodológicos de la enseñanza tradicional siguen vigentes.

Lo anterior no solo ocurre en educación básica y media superior. En las escuelas de educación superior, y principalmente en la formación de docentes, aparentemente se forman sujetos reflexivos, analíticos y sobre todo críticos, pero como en los programas se evidencia la ausencia de una racionalidad teórica, los referentes con los que opera la conciencia de los estudiantes están cercenados y estos reproducen los recortes de contenido que leen y al mismo tiempo se apropian de las interpretaciones hechas por los profesores que coordinan los cursos de los diferentes trayectos formativos, lo cual lleva a que los futuros docentes repliquen las apreciaciones sustentadas comúnmente por el empirismo y conocimientos de la vida cotidiana, cruzados con ciertos referentes de las lecturas efectuadas por sus formadores.

Parece no quedar claro el planteamiento de muchos autores que han dado sentido a la educación y que se han retomado en este trabajo para tratar de entender la realidad que se niega a cambiar, intelectuales como Bourdieu, Passeron, Wacquant, Zemelman, Fullan y Hargreaves, Bolívar, la racionalidad crítica de Freire y por supuesto las ideas de los clásicos como Comenio, Rousseau, Dewey y otros, resignifican la manera de entender esos cambios de las reformas que dan la imagen de ser solo ilusorios, alienantes de la conciencia del vulgo.

Es decir, en educación normal la teoría es escasa, poco profunda y es lo que los estudiantes aprenden a partir de la currícula oficial. Además, el subsuelo emocional de las instituciones se caracteriza por la poca sensibilidad y la indiferencia de quienes tienen el poder y se traslada a la educación. Las autoridades educativas no tienen interés por mejorar la formación de los

sujetos, solo asumen el control social y la escuela es un aparato o en términos de Bourdieu (1995) un campo de reproducción de esa ideología dominante. En esta idea, los gobiernos “dan al pueblo lo que quiere”, en apariencia la educación está formando para que las futuras generaciones lleguen a ser profesionales que se destaquen en el mercado de trabajo. Pero el enfoque por competencias no forma de manera integral como pregonan la currícula de formación.

Al respecto, el mismo gobierno en turno plantea como alternativa el nuevo modelo educativo 2016 para educación básica, sin embargo en lugar de avanzar en el campo educativo, da la impresión de que hay un fuerte retroceso, tal vez no en referencia a si es o no mejor que el trabajo por competencias, sino que se asemeja al patrón de otros países donde el fracaso del enfoque por competencias llevó a que se replanteara el currículum sobre contenidos básicos como era el Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Primaria y con la llamada Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) que inicia en 2004 con preescolar da un giro hacia las competencias.

Sin embargo en el discurso del nuevo modelo educativo parece que el enfoque por competencias ya no es la alternativa de cambio. Así se expresa: “Esta nueva focalización en los aprendizajes clave —aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente— implica ir más allá de la organización tradicional de los conocimientos y evitar la influencia de visiones particulares y parciales.” (SEP, 2016: 36)

Al superar la “saturación de contenidos” y “focalizarse en los aprendizajes clave”, en apariencia se dibuja volver a las necesidades básicas de aprendizaje, partir de lo mínimo indispensable, recortar cada vez más el contenido de aprendizaje. De ello, se puede intuir que una vez más, en este desfase (aunque se dice en 2018 habrá una nueva propuesta curricular) que se presenta con la formación de profesores, se presentarán nuevos conflictos en las escuelas normales, porque en estas la formación por competencias sigue siendo el enfoque impuesto, pero la práctica de los estudiantes ya no estará en la misma frecuencia y los formadores tendrán que hacer sus adecuaciones, a veces sin un sustento en teoría curricular, pero sí tal vez con aparentes buenas intenciones; posiblemente con la incorporación de textos

que seguramente “dieron resultado” en la lógica de otros planes de estudios como los de 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Este trabajo de investigación sostiene como tesis central que la práctica profesional de los formadores de docentes se recicla de manera permanente y hay una brecha entre lo que se dice y lo que se hace. En esta idea se plantean las preguntas siguientes y se han ido contestando con los hallazgos investigativos, aunque el proceso es inacabado.

- ¿Cuál es la lógica de formación de profesores desde los referentes empíricos de los docentes y de los estudiantes?
- ¿Cómo se produce la práctica en los formadores y qué impacto tiene en la formación de nuevos profesores?
- ¿Cómo influye la conciencia de los formadores en la práctica docente que se realiza en las escuelas normales?

### **El planteamiento metodológico**

Muchos docentes alienados a la llamada identidad normalista perciben la realidad con visión esquematizada, sin embargo, es una preocupación del investigador entender, despojado de “sentimentalismo” una cultura que se mantiene casi intacta desde que nacieron las escuelas normales, con una didáctica tradicional y con una gestión institucional también tradicional. Por ello, el enfoque investigativo tendría que desvelar esa cultura de siempre. De aquí la necesidad de analizar lo que piensan los docentes, cómo actúan en el contexto de la academia, cómo se entiende y se trabaja la gestión, pero también, y de peso fundamental, la perspectiva de los estudiantes sobre la formación que reciben. La observación, la entrevista y el análisis de documentos de relevancia investigativa han sido fundamentales para encontrar material empírico que pueda analizarse y sustentarse desde diversas posturas. En esta idea, ha cobrado mucha importancia revisar textos de revistas arbitradas e indexadas, que abrieran el panorama sobre el tema y a su vez pudieran sustentar el proceso investigativo.

Si bien el trabajo se da en el sentido de “buscar encontrar lo oculto a partir de lo manifiesto” (lógica interpretativa), es importante destacar que el enfoque retoma cierta lógica de la perspectiva dialéctico-crítica, en la idea de que el conocimiento que se va “construyendo”, es producto de esa re-significación de la realidad. Se ve esta *como dada y dándose*, en la visión también sostenida por Zemelman (2011), por lo que es importante desarrollar un pensamiento *no parametral*, de tal manera que se piense al objeto como ente en movimiento, como realidad pensada y dinámica en un momento determinado y desde una conciencia concreta.

Una meta importante es la publicación de los resultados de la investigación: es una de las partes culminantes de la producción de lo que se realiza en toda actividad académica de este tipo, puesto que, si no se hace público el conocimiento o los hallazgos, hay aportes quedan en el anonimato. Además es importante compartir los trabajos en congresos de investigación, puesto que también es una forma de dar a conocer las producciones, ciertamente lo que se escribe no siempre es publicable, pero eso es un reto que se tiene que potenciar.

Seguramente, en las escuelas normales hace falta tener otra idea de la “recuperación de la práctica”, una perspectiva que permita despojar al formador de esos prejuicios que mantienen en la continuidad la práctica docente, como un *continuum*, incapaz de cambiar y mejorar porque es muy difícil desmitificar. Por ello, en esta idea se planteó el siguiente problema: ¿Cómo se observa la práctica docente de los formadores, en relación con lo que se dice y lo que se hace académicamente en los procesos de formación de los profesores de educación básica? Los objetivos de la Investigación planteados fueron los siguientes:

### **Objetivo general.**

Analizar la práctica que se desarrolla en la formación de profesores de educación preescolar y primaria, desde el discurso de los formadores y de los estudiantes.

Objetivos específicos.

- a) Analizar material empírico sobre la lógica de la formación de profesores de educación básica.

- b) Construir posturas críticas sobre las prácticas que se reproducen en los estilos docentes en la formación de profesores, tanto desde lo que se dice como desde lo que se hace.
- c) Integrar un informe con los significados encontrados sobre la manera en que opera la conciencia de los formadores y su impacto en la formación de los estudiantes.

Si bien el intento de teorizar es producto de la reflexión sobre la realidad con referentes de autores cuya racionalidad crítica dan un matiz que en apariencia evidencia las prácticas de los formadores, la intención es encontrar lo que se hace, cómo se hace y tal vez en su momento plantear ciertas alternativas de mejora para la formación de profesores, esto claro una vez que se haya avanzado y concluido con parte del proceso de investigación, el cual seguramente es inacabado.

#### Hacia el análisis de la actividad académica

En las instituciones formadoras de docentes es común observar cómo los profesores formadores consideran que se está ejerciendo bien el rol encomendado, aunque se piensa que se forma de manera crítica, solo se instrumentaliza la práctica que llegará a realizar el alumno como normalista y como profesor cuando egrese de la escuela normal. La conciencia práctico utilitaria sigue siendo la lógica de construcción del pensamiento y del actuar del estudiante de la normal, parece no haber posibilidades de cambio aunque se planteara un plan y programas de estudio diferente, crítico, porque tal vez para ello también tendría que cambiarse la conciencia de los formadores, formarse estos en la crítica, en la investigación para tener posibilidades de producir conocimientos susceptibles de ser analizados en el contexto de la formación, tanto por el colectivo docente como por los estudiantes.

Pero, ¿cómo convertirse en un profesor innovador, transformador y productor de conocimiento? Cuando se observa en los haceres cómo la lógica de reproducción está en la conciencia del que enseña, como centro de ella la empiria acumulada de la práctica, pero también parece estar presente en la currícula oficial. Es posible llegar a pensar que con esta lógica de la formación no es necesario que los alumnos asistan a una escuela normal —con las reformas del actual gobierno esta idea se acentúa y se abre la formación y el servicio



docente a egresados de todas las instituciones de educación superior— para llegar a ser profesores, los aprendizajes los podría captar de la realidad donde se ha formado y en el hacer de la escuela primaria, de cualquier manera aparentemente no se utiliza el conocimiento epistémico como fuente de saber para planear, ejecutar y evaluar su trabajo docente. Parece claro cómo el profesor de la escuela formadora de docentes comúnmente se dedica a reproducir lo que establecen los programas y los rasgos deseables del perfil de egreso pasan a segundo término, porque con ellos o sin ellos los alumnos logran terminar satisfactoriamente la escuela.

En esta perspectiva, la llamada creencia de la calidad seguramente no se evidencia en las prácticas que se realizan. Hace falta que los profesores se preparen más en la parte teórica, ya que la conciencia teórica tendría que ser una condición indispensable para que el discurso epistémico cobre vida en las escuelas normales; además, es necesario re-trabajar el aspecto de la investigación educativa porque, por años, o tal vez desde siempre, ha sido la gran ausente y al no haber espacios de construcción, de búsqueda de significados la escuela permanece reproduciéndose a sí misma, sin posibilidades de cambio; ni siquiera los planes de desarrollo institucional que se elaboran en estas instituciones se constituyen en un referente para la mejora, porque pareciera que se elaboran para cumplir con un requisito oficial, para “bajar recursos” en un afán de mantener una postura oficial; como también se evidencia en los “nuevos modelos curriculares”, estos dan la impresión de que quienes trabajan en el diseño de la currícula no tienen claro cuál es el rumbo de las escuelas que se quieren, escuelas que están cada vez más fracturadas, poco atendidas por las autoridades, incluso abandonadas y con una trayectoria hacia la desaparición.

Es indispensable cambiar,—no solo los docentes, también el sistema—dejar de pensar sin profundizar en el saber y en el hacer como se ha hecho una costumbre de las escuelas, pero como las acciones cuando se repiten forman hábitos y estos dan vida a las instituciones, ¿cómo cambiar, cómo mejorar si es lo que menos se quiere para mantener las escuelas siempre igual? Ver en esa realidad siempre a las escuelas es perpetuar su estado, evitar el cambio sostenido, la mejora; es más fácil mantener las cosas como son “normalmente” que



buscar hacerlas diferentes, hay resistencias “naturales” en los docentes como en cualquier ser social.

De esa manera, en las instituciones formadoras de profesores, el trabajo de enseñar aparentemente se ha vuelto muy sencillo, parece que cualquiera puede ser formador. Se cree que los alumnos solos construyen el conocimiento y no todos los profesores en realidad interactúan permanentemente en la clase, es más cómodo dejar a los estudiantes que en equipos expongan el contenido, ponerles fichas de trabajo para que por sí solos hagan la actividad y escucharlos muchas veces sin asumir el rol de enseñante, sin expresar algún aporte significativo que realmente lo que se está trabajando, que permita el análisis puntual o que se concluya con la mayor profundidad. El trabajo potenciador de conciencias críticas parece una actividad poco vista; pero en esta lógica los docentes también tienen que producir para llegar a ser constructivistas y no solo reproducir un discurso que pretende dar una imagen de profesor constructivo mientras la práctica muestra el tradicionalismo.

En el contexto de la formación de profesores, posiblemente hace falta ser auténtico, es necesario que exista *cierta honestidad intelectual*, cierta humildad de los formadores para aceptarse como son y a partir de ello producir la crítica, pero principalmente la autocrítica, que parece estar “por debajo de los suelos”. Bolívar (2002), retomando a Kant, expresa con toda razón “sobre nosotros mismos callamos”, no obstante, en tal sentido las actitudes tal vez no cambian porque se guardan en lo privado, solo sale la culpabilidad hacia el otro, hacia el más vulnerable como es el estudiante, lo que efectivamente produce el estancamiento institucional.

Aunado a lo anterior, la currícula de formación de docentes aparentemente pretenden desarrollar la reflexión, la crítica y la investigación en los estudiantes, es decir, en sus competencias genéricas hace alusión a capacidades y habilidades como:

*“Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.*

- Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.*
- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.*
- Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.*
- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.” (SEP, 2012: 10).*

Y con respecto a las competencias profesionales:

*Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.*

- “Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.*
- Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.*
- Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.” (SEP, 2012: 12).*

Pero no puede dejarse de lado que el país está sujeto a las políticas internacionales y carece de autonomía para operar sus proyectos, sobre todo porque quienes dirigen los destinos de la educación son políticos y no académicos; por ello no hay una visión clara de lo que requiere la sociedad para liberarse en el sentido *freireano*. Sin embargo, la arbitrariedad cultural que se impone lo que hace es alienar la conciencia, socializar para el trabajo.

*“En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o las clases dominantes.”*  
(Bourdieu, 1996: 49).

Es una paradoja cómo la educación que debiera formar conciencias críticas lo que hace es uniformarlas de acuerdo a lo que esperan las políticas de las clases en el poder, por ello, los gobiernos —por el acto de imposición que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— determinan qué enseñar en las escuelas y qué “deben” aprender los estudiantes, y aunque en las escuelas los profesores intentan dar el cómo a través de los procesos didácticos, no es posible cambiar lo que no está escrito en planes y programas y forma la conciencia en una cultura que no es propia de una sociedad que necesita la escuela para formarse.

Pero, ¿cómo es posible que se alcance la calidad con este tipo de formación impositiva y reproductora del sistema? Lo único que se logra es la ilusión de que se está formando bien en las aulas. La calidad es una falsa imagen que se genera en el discurso de ese arbitrio cultural y que a través de los medios masivos de comunicación y de la escuela objetivados en los programas de estudio, se meten en la conciencia del vulgo.

En esta idea, una reforma no determina que quien asiste a la escuela en automático desarrolle su pensamiento y creatividad libremente, la calidad de la educación tendría que llevar, en caso de existir, a que los alumnos de las instituciones educativas alcanzaran estados de formación integrales, eficientes y eficaces para poder contribuir en el desarrollo y cambio de los sistemas que dirigen a los pueblos, a la economía y al crecimiento de todas instituciones para alcanzar un mejor país.

No obstante, con el tipo de planes y programas de estudio de las escuelas normales del país y con el escaso apoyo de los gobiernos para la formación y capacitación del personal académico, es difícil concretar acciones que mejoren los procesos educativos; además esto

posiblemente se vuelve un buen pretexto para que estas escuelas construyan proyectos de desarrollo institucionales que transformen la vida académica de las instituciones cuya misión principal es la formación de profesores, pero comúnmente la gestión institucional se centra en “bajar recursos” más que en mejorar el ambiente académico.

De esto se intuye cómo las escuelas tienen que funcionar con profesores en formación y actualización permanente, de tal manera que la experiencia no sea solo lo que mueva la labor docente, además el trabajo del profesor tiene que trascender el hecho de solo dar clases. Si las instituciones no son las más adecuadas, ¿cómo es posible ejercer una práctica que en apariencia es de calidad cuando no existen las condiciones mínimas para el trabajo docente?

El juicio a que son sometidos los profesores en más de los casos seguramente es injusto: los docentes tienen que trabajar con lo que tienen y la labor se convierte aunque no se quiera en una especie de sacrificio, sin llegar a decir que se mantiene la idea del apostolado. Más bien es un compromiso en el que pese a la reforma laboral y a la indiferencia del gobierno, se mantiene la intención de hacer el trabajo de ser profesor de la mejor manera posible.

Si las evaluaciones efectuadas a los docentes tienen la intención de realimentar los procesos, que en los profesores se produzca una formación continua en serio, que se formen en teoría pedagógica y en didáctica para desarrollar una mejor práctica, un mejor hacer como docentes ¿cómo es posible que en las escuelas normales se privilegie y se le rinda tanto culto a la práctica? ¿Por qué tanta práctica si los exámenes de ingreso al servicio docente son mera “teoría”?

En apariencia, no tiene mucho sentido que se estén formando profesores que llevan teoría y práctica. Aunque la primera sea reducida, la segunda es prioritaria pero no para obtener algún trabajo con los niños. ¿Será esto otro signo que evidencia la inminente desaparición de las escuelas normales? ¿Dónde queda efectivamente la calidad si no hay formación didáctica en otros profesionistas? No hay congruencia en el discurso de la oficialidad, la demagogia sigue siendo la simulación de la falsa calidad educativa y de los *slogans* de que “lo bueno casi no se cuenta, pero cuenta mucho”, no hay interés en mejorar, tal vez cambiando de tajo el

sistema completo se replantearía desde una cultura que se puede iniciar hacia la mejora de la educación.

En esta visión, si desde la estructura de poder no es posible que la formación mejore con la currícula de formación, los docentes tienen que buscar la gestión institucional más completa para que se establezca una cultura de trabajo fundada en la academia, en la profesionalidad de los grupos de trabajo, que participen juntos, en un trabajo conjunto, como equipos, así lo expresa Bolívar:

*“Las comunidades profesionales de aprendizaje, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos.” (Bolívar, 2010: 26).*

Reiterando, la cultura escolar tiene que cambiar de raíz desde las escuelas y principalmente tiene que iniciar en las escuelas formadoras de docentes, con profesores comprometidos con su hacer, con necesidad de cambiar permanentemente; que al llegar a la escuela no se dejen llevar por la cultura tradicional y mantengan una cultura reflexiva que se disemine hacia todos los profesores de la comunidad que aprende y a su vez se traduzca en la formación de los estudiantes.

En esta lógica, es particularmente importante entender lo que se hace en los procesos que se viven como parte de la cotidianidad escolar de la formación de docentes, saber qué piensan los profesores sobre su hacer, qué piensan los alumnos sobre lo que reciben del docente, encontrar significados en la conciencia de ambos con respecto tanto a la teoría como a la práctica, tan indisolubles en la construcción del nuevo docente de educación básica.

De esta manera, se confirma cómo la formación teórica del docente es una necesidad; quien crea que con la pura experiencia se va formando como mejor maestro, lo más seguro es que esté equivocado, puesto que esa formación no saldrá de la *empíria*, seguirá siendo un profesor que acumula experiencia en una lógica inamovible. Al no haber una conciencia clara del rol del personal docente, el profesor busca “salir adelante” independientemente de la actividad que realice y es común encontrar que esas actividades sean poco propicias al trabajo de

enseñar, parecen agobiados de ello y en muchos casos hacen lo que los mantiene ocupados sin pensar en las actividades de su profesión.

El profesor necesita cultivar la conciencia, no como alienada a la formación a que fue sujeto en su paso por las escuelas, sino a la liberación del pensamiento y esa conciencia práctico-utilitaria tendrá que dar un giro a la innovación y a la búsqueda constante de alternativas de trabajo. Esto es posible solo con la investigación en el campo educativo. Los profesores, y ya es una necesidad, tienen que formarse en investigación, porque es como obtienen herramientas para encontrar significados en la práctica y verse como sujetos en acción, que tienen dificultades que solo profundizando en ellas pueden cambiar. El rol del profesor bien puede conjugarse con el de investigador y sería también un factor determinante en la profesionalización docente.

Un maestro que tiene teoría, es decir, referentes claros sobre su ámbito de acción, pero además que puede generar conocimiento a través de la investigación, es posible que pueda desarrollar sus facultades para innovar permanentemente en su profesión, incluso podría generar conocimientos de frontera y no solo conocimiento local que por tradición se ha ubicado en los “saberes y haceres docentes”, en lo que tradicionalmente se ha hecho en las escuelas de cualquier nivel y tiene que cambiar ese tipo de conciencia formadora de la mayoría del personal docente y parece consigna no escrita para perpetuar la conciencia social a través de la currícula de formación.

Pero el narcisismo en el formador, se ve a sí mismo competente y tal vez no tiene necesidad de aprender más; en tal sentido ¿cómo pensar al formador haciendo investigación si para ellos es difícil empezar con su práctica, de analizarla sin prejuicios?

## Conclusiones

Los roles del docente y del alumno sin duda son complementarios, en la acción no es posible la existencia de uno sin el otro. Es por ello, que en este estudio investigativo se tiene como eje central que los papeles asumidos por los agentes protagonistas de la formación de docentes, coexisten simbióticamente, la influencia de unos hacia los otros se da por las expectativas creadas, pero también porque las condiciones institucionales demarcan los significados de la formación.

También se estima imperioso recordar que el contexto escolar donde se forma para ser profesor es un lugar cargado de significados que no se han interpretado desde una postura crítica, hay símbolos que aún cuando se pueden estar evidenciando, no se analizan y en consecuencia no se interpretan porque parece un tabú hablar de lo que se vive en la institución, puesto que no es solo endogámica, sino también cerrada al interior y parece que no todos esperan que se asuma la crítica; los análisis son superficiales y la identidad se cruza con los acontecimientos, esto provoca tal vez que la formación de docentes se transfiera a un pensamiento fundado en mitos que lejos de dar esa identidad lo que producen y reproducen son prácticas alienadas y alienantes.

Esto confirma más el hecho que la práctica por la práctica puede desarrollar “saberes docentes”, pero no teoría en los profesores; para ello, tendrían que investigar, formarse como investigadores para poder reconstruir la realidad y producir conocimientos, pero en la medida en que mantenga sus ideas sobre la práctica como constructora de experiencias, la formación del sujeto será elemental, lo que mínimamente se espera de la formación.

Como los profesores no construyen teorías, tendrían que tomar para ellos las ya existentes y reconstruir la práctica, para sustentarla, para que el desempeño como docentes tenga congruencia con el rol que juegan dentro de la Escuela. Es importante destacar que los profesores que poseen una teoría pedagógica sólida, aunque no la hayan construido, logran tener conciencia no solo de la realidad donde desarrollan la práctica, sino de lo que se es como profesor formador.



Hay profesores que se han preocupado por formarse para mejorar sus prácticas, que comparten sus expectativas con los demás integrantes del colectivo docente,<sup>1</sup> pero otros llevan la intención de tener solo un grado académico que no trasciende, como se dice desde el vulgo “no se les nota”, ¿cómo hacer una práctica con el sustento necesario para que la experiencia no sea el único medio de la formación? Si no hay actitud de cambio en los procesos de autoformación, menos se pensará en formar bien.

Aparte de la teoría y de la investigación, es urgente que los profesores hagan público el conocimiento que producen, es poco común encontrar docentes que publican artículos que sean producto de esas investigaciones y de la teorización de los procesos vividos en la práctica. No hay mucha experiencia de innovación escritas por docentes, por ello, se necesita que en las escuelas se lean textos académicos de la lógica docente, de lo que en realidad ocurre en las aulas. Los profesores se constituyen en reproductores del currículum, no productores. Pero si se forman e investigan en el campo curricular, seguramente tendrán elementos para hacer propuestas curriculares.

Además, es importante hacer mención que el profesor requiere también entrar al estudio de la investigación en el campo del currículum, porque al llegar una reforma, es común decir que “sirve o no sirve” con el conocimiento también que le ha dado la experiencia de reproducir los contenidos curriculares, pero además la conciencia se casa con el plan de estudios que ha vivido en su trayectoria profesional, se lo apropia y todo lo ve con ese referente. Reiterando, las reformas no cambian a los sujetos a quienes van dirigidas, como usuarios tienen que renovarse por sí mismos en los procesos de formación. Pero, ¿en México es posible construir un currículum para la formación de profesores que transforme una realidad que se ha reproducido a sí misma de manera tradicional?

Mientras la currícula sea solo proyectos de gobierno, no habrá uno que en realidad forme conciencias teóricas, críticas, epistémicas, porque el sistema podría entrar en crisis con profesores pensantes. Incluso es importante al menos pensar en algunas cuestiones que

---

<sup>1</sup>Para Fullan y Hargreaves: “*Muchos docentes son muy eficaces. Su problema es la falta de acceso a otros docentes. Este acceso significaría que llegarían a ser aún mejores si compartieran su experiencia. Muchos otros docentes son competentes pero mejorarían considerablemente si estuvieran en un ambiente más cooperativo.*” (1999: 31).

ayudarían mucho a re-culturizar las escuelas como instituciones y convertirlas en organizaciones en constante mejoramiento, es difícil, a veces se antoja imposible, ya que por más que se hagan propuestas de mejora, habrá quienes busquen mantenerlas como siempre ha funcionado y conservar la cultura institucional que tanto las ha distinguido.

La reforma del 2102 y los cambios que se avecinan para el 2018 han carecido de la opinión de los profesores formadores, quienes han vivido en carne propia el trabajo de las escuelas normales. Se necesita la participación de las comunidades académicas de las instituciones formadoras de docentes, pero claro, con la apertura al ingreso al servicio docente de profesionistas no formados para ser profesores lo que menos importa a la política nacional es escuchar a los agentes del nicho de formación de docentes. Las prácticas tradicionales podrían cambiar con reformas que también incluya a los formadores de docentes, con la habilitación en serio de la actividad académica como la investigación, la colegiación, la formación de Cuerpos Académicos y sobre todo el llamado a participar en la elaboración de los programas de los cursos como fue una fortaleza del plan 1997 y 1999 de las licenciaturas en primaria y preescolar.

## **Bibliografía**

- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 8 (2), 10-33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080002> FALTA VOLUMEN Y NUMERO
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación . *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) 39-65. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bourdieu, P. & Wacquant, Loic J. C. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, Col. Teoría.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos: los objetivos por los que vale pena luchar. México: SEP/Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma educativa. México: SEP.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.