



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: III. Número: 2 Artículo no.11 Período: Octubre, 2015-Enero, 2016.**

**TÍTULO:** La práctica reproductorista en la formación de profesores de Educación Primaria.

**AUTORES:**

1. Dr. Manuel Salvador Romero Navarro.
2. Mtro. Francisco Careaga Domínguez.

**RESUMEN:** En las Escuelas Normales se espera que a partir de las prácticas de los formadores de docentes, los estudiantes se conviertan en sujetos competentes, para formar a su vez a alumnos bajo prácticas, que se intuyen son reproductoras, alienadas y alienantes. Los docentes formadores en apariencia tienen características que los hacen diferentes; sin embargo, las prácticas parecen muy similares, difícilmente se observan profesores formadores de docentes de tipo crítico. Hay resistencia a ver hacia dentro de esas instituciones endogámicas y poco interesadas al cambio, para mejorar sobre todo a formadores que no muestran signos de interés por asumir su rol con profesionalismo y hacer de las escuelas formadoras de profesores verdaderas comunidades de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVES:** práctica docente, reproducción, formación docente, mejora.

**TITLE:** A reproductionist practice in the training of primary school teachers.

**AUTHORS:**

1. Dr. Manuel Salvador Romero Navarro.
2. Máster. Francisco Careaga Domínguez.

**ABSTRACT:** In Normal Schools, it is expected from the educators' practices that the students become future competent teachers to train others students with practices that are intuited to be reproductive, alienated and alienating. Teacher trainers apparently have characteristics that make them different; however, their practices look alike. It's difficult to find teacher trainers with a critical sense. There is resistance to look inside those endogamic educational institutions, lacking interest for changing the formation of future teachers who don't show signs of interest in playing their professional role of teacher and then make the teacher formation school truly learning communities.

**KEY WORDS:** teaching practice, reproduction, teacher training, improvement.

**INTRODUCCIÓN.**

La formación de profesores de Educación Básica en México encarna la tradición más representativa de lo que se conoce como vocación. En las prácticas es posible observar una cultura común caracterizada por el amor a la enseñanza y la reproducción de los discursos de los formadores que han heredado casi mesiánicamente el don de ser maestro. Por ello, este fragmento de investigación más amplio, producto del análisis dialéctico-crítico, intenta desentrañar ese mito vocacional para ver la realidad de la formación en el lugar más endogámico que pueda existir como es la llamada formación inicial del docente.

Las características de construcción del objeto estudiado se centra en la potenciación de la teoría para redimensionar la visión que se tiene del espacio del hacer docente; en esta visión se considera que los profesores de las Escuelas Normales necesariamente deben tener una formación sólida que les permita a su vez transmitir esa formación a sus estudiantes; por ello, se ha reiterado cómo la teoría le ayuda al formador a poseer un contenido suficiente para desarrollar su trabajo de enseñar; no obstante, Saavedra y otros afirman que “los objetivos específicos pretenden que los egresados de las escuelas normales cuenten con un conocimiento profundo de los contenidos de enseñanza, desarrollen diversas herramientas básicas para el aprendizaje, directamente relacionadas con las capacidades lingüísticas y matemáticas y desarrollen las competencias del maestro de Educación Básica, con un alto dominio o pericia para la solución de problemas” (2012, págs. 100-101).

Con este planteamiento, los docentes necesitan repensar su hacer, si es que en realidad se va a asumir un rol diferente como formador, un rol de enseñante que contribuya a que los egresados tengan los elementos didácticos y teóricos que propone el plan de estudios.

El problema es que el compromiso tiene que partir desde dentro de los profesores formadores para que los nuevos programas tengan resultados favorables. Siguen sosteniendo los autores:

“El modelo curricular busca primordialmente un cambio gradual en las formas de aprender y enseñar y en las formas de pensamiento de los alumnos y docentes de las escuelas normales, a partir de diez premisas básicas: flexibilidad curricular, competencias docentes, aprendizaje situado, pensamiento innovador, comunidades de aprendizaje, fomento de habilidades de investigación para la generación y el uso de conocimiento, tutoría en contextos situados, intercambio y movilidad de estudiantes y profesores, diversificación de opciones de titulación y vinculación de los planes de estudio de licenciatura con el posgrado” (2012, págs. 100-101).

Sin embargo, en este trabajo se sostiene que si en los procesos formativos en que participa el profesor de la Escuela Normal carece de referentes para formar a otros, éstos a su vez reproducirán lo mismo en la escuela primaria con un contenido académico recortado. Ciertamente esto ocurre, no sólo porque la cultura de la Escuela Normal se ha consolidado como alienada y alienante, los formadores tienen una tradición, un *habitus* que el profesor va adquiriendo desde que nace; en ese proceso de socialización primaria<sup>1</sup>, donde los hábitos que los padres imponen a sus hijos empiezan a determinar cuál será el futuro del sujeto, siempre imponiendo límites, formando en valores que la sociedad legitima como los correctos y que la propia familia reproduce.

El mismo Jackson (1998) hablaba de la autoridad restrictiva que asumen los padres y es a través de la imposición de límites como van formando a sus hijos, el “no hagas” representa el esquema formativo del sujeto que inicia su proceso de socialización; así, Treviño Villarreal explica que “... todas las actividades que el sujeto realiza están atravesadas por la lógica que predomina en su conciencia. El sujeto teorizante, al igual que cualquier otro, posee una concepción determinada de la realidad y esa concepción es producto de la articulación de referentes en los diferentes modos de apropiación de lo real a su conciencia, y es con ellos con los que realiza la práctica teorizante” (2012, pág. 5).

---

<sup>1</sup>“En la socialización primaria no existe ningún *problema* de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidades de optar por otro arreglo. *Hic Rhodus, hic salta*. Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado. Esta desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene la consecuencia obvia que, aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe ningún otro juego a mano. Esto tiene un corolario importante. Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente (Berger, 2001, págs. 168-169)”.

En la realidad del personal docente es difícil encontrar una conciencia teorizante, se guía comúnmente por la experiencia, no se hace intentos por construir conocimientos —aún de la práctica propia—, del escenario donde diariamente instrumentalizan su hacer.

## **DESARROLLO.**

Mèlich comenta que en "... definitiva: conocer no es copiar lo real sino construirlo. Algo es real desde el momento en que se encuentra en cierta relación con nosotros. En términos de Alfred Schütz, lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias, y no la estructura ontológica de los objetivos. En otras palabras: la realidad es una cuestión epistemológica y no ontológica. Hay, entonces, una prioridad de la epistemología respecto de la ontología" (1996, págs. 120-121).

La realidad del formador es el lugar desde el cual ha ido construyendo sus ideas, sus visiones sobre el mundo, como ser humano reconstruye la realidad con los referentes que posee como producto de la experiencia, pero cuando el sujeto profesor tiene una formación teórica, las categorías que va encontrando en la teoría puede utilizarlas para entender su y otras realidades, lo cual ocurre poco con los profesores, porque reproduce prácticas y en ellas conocimientos desde la "empiria" y poco desde la "episteme".

El formador se ha apropiado del modelo de profesor que ha tenido a través de su existencia y del paso como alumno por las escuelas, de una manera tradicional reproductorista de los contenidos, y a partir de ello de reproducir la realidad, una realidad ya digerida, ya hecha por otros, en tal sentido, los formadores no alcanzan a percibir otra manera más allá de la que poseen en la conciencia, por ello siguen reproduciendo el mismo patrón; pero la mayoría siente estar convencido que no es tradicionalista, es "constructivista" y así trabaja en el aula, pero la realidad de la práctica evidencia poca actividad constructiva. Imbernón sostiene que

“... bajo mi punto de vista los últimos tiempos de la formación permanente del profesorado, diría por poner un espacio temporal, desde principios del siglo XXI, han supuesto un retroceso, o si se quiere ser más benévolo o más exacto, un estancamiento, cierta nostalgia para algunos, algún aturdimiento para otros y cierto desconcierto sobre el tema para la mayoría” (2007, pág. 9).

El estar en el mundo les permite a los sujetos construir para ellos el conocimiento, la experiencia es la base de esa idea que construyen. Gran parte de la existencia del ser humano y en especial de aquéllos que estudian alguna carrera, la viven en las instituciones educativas, es una influencia determinante junto con la familia en la construcción de la conciencia como ser. Además, De la Vega Varela dice que en “... una sociedad como la nuestra imperan los referentes práctico utilitarios y religiosos, por ser éstos los más difundidos y los que de menor esfuerzo intelectual requieren para ser asimilados por la conciencia; en los primeros básicamente se trata de responder a un estímulo generando una respuesta, los segundos son dogmas en los que se cree o no” (2001, pág. 31).

En esta idea no se busca centrar el estudio en la categoría de conciencia, sino que se toma como un referente necesario para entender cómo el profesor de la Escuela Normal ha desarrollado su conciencia y cómo es visto desde fuera, principalmente por otros profesionales que consideran al profesor por debajo de su nivel intelectual, así podrá ser mientras no potencie un esfuerzo cognitivo que trascienda esos referentes práctico utilitarios.

En la Escuela Normal, en términos del vulgo, parece una realidad la de trabajar “a medias”, hace falta generar prácticas que retomen la teoría, ya que es el sustento que permite ampliar los referentes y romper con lo práctico utilitario; en las ideas de Carrizales Retamoza, hacer rupturas en la práctica para transformarla, para cambiar la realidad “... la ruptura se produce, porque no basta con la percepción empírica de las condiciones adecuadas para el cambio. Aún

cuando las condiciones objetivas sean propicias, si no existe una teoría crítica y una perspectiva posible, tales condiciones no generarán por sí mismas el cambio...” (1986, pág. 61). Esto sólo es posible cuando en la Escuela Normal los formadores muestran conciencia sobre lo que se hace y no se hace, porque de otra manera, cuando no hay conciencia, la realidad es tan común que parece perfecta, no requiere cambios y es cuando se da en aras de mantener la cultura normalista.

En la Escuela Normal, el profesor aparentemente posee un bagaje cultural importante que le da la autoridad necesaria para dar el conocimiento sin necesidad de estudiar, de formarse más en la teoría, en algunos se asume que la teoría la llevan implícita en su rol, incluso, algunos que tienen un grado académico superior a la licenciatura creen poseer todo el conocimiento, en consecuencia, su acción pedagógica<sup>2</sup> produce una formación “de calidad” por antonomasia, en esta visión son pocos los formadores que se preocupan por mejorar sus condiciones académicas, es más el interés por superarse monetariamente.

Para Covarrubias y Brito “... es común observar en las normales cómo los profesores de origen normalista trasladan su experiencia adquirida como maestros de primarias o de enseñanza media a la educación normal, y esto contribuye en gran medida a las relaciones tradicionalistas, anacrónicas, paternalistas, autoritarias y de baja calidad que se imponen a los alumnos, a los que se trata como menores de edad con retraso mental” (2009, pág. 131).

En la visión reproductiva de la formación de la Escuela Normal, los profesores moldean a los estudiantes para ser profesores, y a partir de esa formación se reproducen a ellos mismos, esta relación se da no como sujetos transformadores de la realidad institucional, no es común que mejoren permanentemente sus prácticas. El dilema es que teniendo las bases para

---

<sup>2</sup>Para Bourdieu y Passeron: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (1996, pág. 25).

reconvertirse en sujetos de transformación social, como se decía eran antes los profesores, entran en una dinámica de reproducción que parece no tener ni principio ni fin, implica simplemente reproducir lo que da seguridad y simular que se producen procesos de cambio, cuando ni desde dentro ni desde fuera se observan mejoras en las prácticas de los profesores, menos en el campo de la gestión institucional<sup>3</sup>.

Es importante en ocasiones partir por reconocer los saberes que tiene el sujeto, como un ejercicio de autoreflexión, de lo que vive cotidianamente en la práctica docente, lo que le ayudará a entender las dificultades que tiene como profesor. El problema se ha comentado bastante, se prefiere callar sobre sí mismo y hablar sobre el otro, pero se observa cómo las “críticas” no tienen un sustento.

Parte de la identidad institucional de los profesores, que va integrándose a la Escuela Normal, enfrenta el reto de pensar de manera diferente a como piensan los profesores con muchos años en la institución; los profesores formadores cobran cierta identidad con los grupos<sup>4</sup> internos de poder, porque son profesores que tienen la virtud de hacerse de gente, al fin y al cabo se unen fuerzas para luchar “contra las injusticias” que puedan presentarse, aunque eso esté determinada por los líderes de esos grupos, los que legitiman lo bueno y lo malo.

La idea de la formación alienada<sup>5</sup> a esquemas tradicionales impone también como prácticas individuales y colectivas de los formadores cierta arbitrariedad cultural matizada por la vocación que se dice deben tener los estudiantes de la Escuela Normal. Pero ese modelo

---

<sup>3</sup>Un modelo de gestión que tenga como prioridad la superación de la barrera del fracaso escolar deberá concentrar sus esfuerzos en una profunda reformulación de la forma de organizar y dosificar la escolaridad, en la definición de objetivos de aprendizaje que tomen en cuenta las condiciones peculiares de las regiones y escuelas” (Namo de Mello, 2003, pág. 33).

<sup>4</sup>Para Bleger, un grupo es “...un conjunto de individuos que interaccionan entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea” (1989, pág. 68).

<sup>5</sup>“La ideología de la práctica docente alienada [...] se caracteriza por: deshistorizar, fragmentar, despolitizar, unir la teoría alienada con la práctica alienada y por lo tanto en sustituir al posible conocimiento dialéctico de la práctica educativa por una visión mitológica y utópica de la misma. Producto ésta, del marco interpretativo alienado de la experiencia” (Carrizales Retamoza, 1986, pág. 18).

pulcro, de sacrificio, *oblativo* como dice la Iglesia, casi mesiánico, contrasta con la realidad de la práctica que vive el formador; los estudiantes lo perciben y lo comentan entre ellos y entre los profesores a quienes les tienen confianza. Como ejemplo, el uniforme parece que cobra un alto sentido de identidad y quien no cumple cabalmente con portarlo corre el riesgo de recibir una sanción, ésto entra en contradicción sobre la realidad de los estudiantes y hacen severas críticas a lo que viven de esa cultura que se impone y que se legitima incluso a través de un reglamento. Fullan hace el señalamiento siguiente: “... los occidentales no estamos convencidos que *la enseñanza debería ser una de las profesiones más valoradas*. La formación del profesorado y la enseñanza en la actualidad no es un sistema de aprendizaje, en el que sus miembros mejoran porque aprenden unos de otros, ni porque se esfuercen en progresar en su oficio” (2002, pág. 151).

Seguramente pasa lo contrario y el magisterio se ve como la profesión más devaluada, incluso a veces no se ve como profesión. Por su parte, Namo de Mello reflexiona que de “...mantenerse la situación actual, en la que la profesión docente ejerce poca o ninguna atracción sobre los estudiantes de mejor nivel socio-económico e intelectual, tal vez la mejor solución, a corto plazo, sea la de invertir de manera especial en aquellos que ingresan a los cursos para ser maestros. Esa inversión debería hacerse recuperando contenidos y habilidades no adquiridas por fallas de la formación anterior —de ahí la importancia de los cursos en tiempo integral— adoptando sistemas de atención individualizados, en especial en lo que se refiere a práctica docente y a disciplinas específicas” (2003, pág. 71).

Ya diversos autores hablan del tipo de sujetos que ingresan a las Escuelas Normales, tal vez la consideran como una tabla de salvación, porque es relativamente fácil acreditar la carrera. Al retomar a Fullan y Hargreaves se observa cómo consideran que por “... un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas

ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes, y alejar así a los docentes” (1999, pág. 45).

Es importante que el personal docente de la Escuela Normal tenga apertura, que se pueda poner en el lugar del otro para así ejercer la crítica, para que sea capaz de aceptarse, aceptar la crítica del otro, y a partir de ello aprender a cambiar para mejorar, pero la primera condición para lograr esto es que se vea como el sujeto que es. Lo que no ayuda mucho a la mejora del trabajo docente es que los profesores formadores confían demasiado en sus prácticas, se constituye en el único referente<sup>6</sup> que tienen para ejecutar la acción pedagógica. Con esto no significa que no pueda haber prácticas valiosas, el problema es que al tenerlas como referentes<sup>7</sup> privilegiados consideran no necesario sustentarlas a partir de lo que dice la teoría. Es posible pensar que por ello se ve la enseñanza tan fácil que cualquiera puede hacerla. Fullan y Hargreaves concluyen que: “Los docentes llegan a ser lo que son no sólo por hábitos. La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser” (1999, pág. 53). Sin duda, como cualquier sujeto, todo profesor construye su biografía, es un ser histórico y social; no obstante, las biografías profesionales son muy comunes en los grupos de la Escuela Normal, es parte de la cultura reproductivista.

La trayectoria del personal docente es un entramado de acciones y encuentros que han permitido que los profesores alcancen su estado actual en la formación, o dicho de otra

---

<sup>6</sup>“Los contenidos y formas de lo real que se integran a la conciencia son los denominados referentes. Pero no sólo se incorporan referentes materiales sino también ideas, valores, prejuicios, categorías, conceptos, creencias, suposiciones, etcétera” (Covarrubias, 2001, pág. 15).

<sup>7</sup>“...la incorporación de un mismo referente a distintos bloques de pensamiento da la impresión de tratarse de diferentes referentes, tantos como bloques de pensamiento lo incorporaron, debido a que el referente es incorporado del único modo que la conciencia puede hacerlo, modo que no está dado por el generador sino por la conciencia que lo incorpora” (Covarrubias, 2001, pág. 16).

manera, a “ser como son” y que coincide mucho con los docentes que pasan por la misma dinámica de formación y se consolida al estar laborando en la Escuela Normal. Por ello, es difícil imaginar en la realidad aquella frase tan armada como: “hay diferentes estilos docentes”, porque se ha encontrado que no hay grandes diferencias entre las prácticas reproductivistas de los formadores; la didáctica tradicional está determinada por esa biografía que se construye en la relación con los otros. Las relaciones de alteridad juegan un papel trascendente, los encuentros con el otro matizan los trayectos formativos no sólo de los estudiantes de la Escuela Normal, sino también de los profesores que forman a profesores.

La diferencia en la Escuela Normal es que los directivos no tienen la autoridad para reprimir a los profesores, a veces ni siquiera para asignar actividades o tareas académicas. El colectivo del personal docente, constituidos en grupos, están permanentemente juzgando a los directivos, arremetiendo contra ellos, haciéndoles señalamientos, los tienen como se dice desde el vulgo “patitos de feria”, incluso se ha llegado a comparar —metafóricamente hablando— a las reuniones de colegiado con un *martirologio*, donde sólo se ataca a los directivos, no hay consideración en ello y es necesario acabar con “las cenas de negros”; sin embargo, para cualquier directivo está prohibido responder a los docentes o a los trabajadores administrativos, porque se convierte en “señalamientos” que no agradan, e incluso se toman como agresiones.

Por lo demás y coincidiendo con Covarrubias, tanto estudiantes como profesores formadores, en algún momento vivieron una infancia y una juventud plagada de ese autoritarismo, y ciertamente hay formadores que desquitan sus frustraciones sobre los estudiantes, hacen lo posible porque dejen la escuela, los maltratan y sólo evidencian la poca ética que poseen y la

falta de fundamento en los llamados valores que se tienen. Continúa la reproducción<sup>8</sup> de la práctica no sólo se da en la asunción del rol como docente, sino que va más allá de la relación pedagógica. Se reproducen prácticas sindicales proteccionistas y de tratos diferenciados por parte de los directivos, y la toma de actitudes ante lo que da ciertos beneficios y que provoca distanciamientos aún entre los llamados grupos de amigos.

Si bien al docente formador se le pretende transformar o imponer una nueva cultura y una nueva práctica bajo la misma lógica que se transmite a los alumnos, éste de manera gremial o individual se resiste al cambio, a la reflexión y a la discusión de cualquier propuesta que altere su zona de confort. En esta resistencia se da el rechazo abierto o la aceptación simulada, manejando conceptos que en realidad no se entienden y mucho menos se atienden. Esta condición que reduce las propuestas curriculares a las creencias y adaptaciones que cada maestro puede y quiere hacer, provoca que su acción pedagógica también sea un acto de impunidad.

Se concluye al respecto que la parte académica no es lo más importante entre el grueso de los profesores de la Escuela Normal, será porque el ámbito intelectual y el cultural se dan como parte de lo que se vive en la cotidianidad escolar, el profesor es un ser que no puede decirse que carezca de cultura, la tiene y está muy relacionada con lo que ocurre en la institución, es una cultura que se mantiene estática, no cambia, se reproduce día tras día, año tras año; el *habitus* profesional de los formadores es lo que mantiene la cultura normalista, una cultura que se ha convertido en un mito que mantienen los profesores, porque para los gobiernos y para el común de la sociedad parece no importar, es tan sentido este comentario, que entre la

---

<sup>8</sup>En las ideas de Saavedra, “La subalternidad está presente en las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes se limitan a transmitir la información disciplinaria de manera mecánica, bloqueando con ello la capacidad de los educandos para leer el movimiento de la realidad y para interpretar su complejidad y significados” (2005, pág. 36).

comunidad normalista se siente el abandono, incluso de las autoridades federales, ya que no se observan avances en la reforma que acaba de iniciar, ciertos docentes expresan que “lo que mal inicia, mal acaba” y “la van a dejar morir”.

Es importante retomar que el sujeto en formación para ser profesor de Educación Primaria, no tiene sus primeros acercamientos al rol de profesor de la Escuela Normal, ya que prácticamente toda su vida está relacionada con profesores que van influyendo en él para que vaya adentrándose al campo de la identidad docente y que seguramente se reafirma cuando ingresa en la Escuela Normal; en esta perspectiva toda acción se vuelve simbólica, van construyéndose imágenes de lo que significa la Escuela Normal y el *ethos* docente, pero también los estudiantes pueden sufrir decepciones mucho antes de egresar de la Escuela Normal con ciertas frustraciones que mantiene durante toda su vida como profesor.<sup>9</sup>

Continúa Mèlich afirmando que la “... alteridad no es una característica que se añade a la moral, sino que pertenece a su misma esencia constituyente. La intencionalidad educativa en la vida cotidiana es participación” (1994, pág. 153). Por supuesto, que las ideas del autor van más allá de lo que ocurre en las escuelas en la educación. La acción pedagógica se da en cualquier contexto de la vida cotidiana, situación por la cual en los procesos de socialización, el ser humano va formándose, va constituyéndose como ser social. En consecuencia, cuando el ser ingresa y se mantiene en las instituciones educativas continúa conformando su esencia como ser social, va moldeándose de acuerdo con lo que plantean los currícula asumiendo una cultura que no siempre puede ser de su agrado, o que al ser impuesta lo tome como acciones forzadas.

---

<sup>9</sup>Díaz Barriga hace algunas reflexiones sobre algunos factores que llevan a la frustración de los profesores como: “ a) La forma como eligen llegar a ser docentes ya sea por ingreso a la escuela normal, o bien por término de sus estudios de licenciatura, b) Las condiciones específicas de desempeño profesional en cada una de las instituciones del sistema educativo, tales como educación básica, media y superior, o educación pública o privada” (2002, pág. 66).

En la Escuela Normal, el currículum contribuye a que los alumnos se formen como dice Bourdieu y Passeron en una cultura que no les es propia, los grupos en el poder determinan cuál es el perfil de formación, qué se espera del estudiante al cumplir con los rasgos del perfil de egreso; es así como se cruzan los propósitos y contenidos que marca el plan y los programas de estudio y los encuentros con los otros: profesores, alumnos, directivos, y personal administrativo; aunque influyen principalmente los profesores que tienen el contacto diario con los estudiantes normalistas. La acción pedagógica se presenta como un acto de fuerza, hace del otro alguien que seguramente su naturaleza se va modificando, cambiando para convertirse en “una persona de bien”, lo que espera el sistema económico y social.

El capital cultural que poseen los estudiantes al ingresar a la Escuela Normal influye sobre manera en la elección de la carrera, la “vocación”, y la inclinación hacia la carrera está cruzada por ese capital cultural y la relación que se tiene con los profesores que ha tenido; además, la clase social también influye en la elección y en la aceptación, ya como estudiantes de la Escuela Normal, del acto de imposición de una arbitrariedad cultural.

La relación con los formadores es especialmente influyente, ya que la mediación pedagógica se da en esa relación y es el formador el encargado de trasladar esa arbitrariedad cultural al alumno, que acepta porque forma parte de lo que dictan los programas, hay cierta confianza en los docentes que forman de acuerdo con lo que necesitan como estudiantes y no cuestionan el conocimiento, mucho menos la realidad en la que están formándose.

Mèlich aclara que “... la acción social se convertirá en interacción desde el momento en que los miembros que intervienen en ella construyan intra e intersubjetivamente su entorno. La edificación de tal entorno repercute inmediatamente en la formación de su ego, de su ser-sí-mismo” (1994, pág. 89). En la escuela, aunque con la influencia de los otros, los sujetos se construyen a sí mismo desde el momento en que interaccionan, hay una acción pedagógica

que va formando al ser social, pero ese sí mismo es provocado por la necesidad de transitar sin problemas por la escuela, por llegar a buen término en la carrera que se ha elegido, muy a pesar de la interacción que pudieran haber tenido con docentes, que en marcadas ocasiones han aportado poco a su formación; en reiterados momentos de la actividad académica, el propio alumno está solo a pesar de formar parte de un grupo.

Desde la idea de algunos estudiantes de la Escuela Normal, como de otras instituciones de Educación Superior, el sujeto quiere liberarse de su individualidad y de su soledad con la finalidad de construir un nuevo ser en donde un grupo lo acepte; además, ésto ocurre en los grupos donde los estudiantes esperan cierta aceptación, pero no todos desean participar de las reuniones descritas en el párrafo anterior, porque tienen otros intereses; no obstante, son relegados por el grupo de iguales, entran en cierto estado de individualidad y si no les queda de otra, al no ser aceptados, terminan siendo parte de esas actividades, que aún no siendo académicas, repercuten en ellos. Así es como las relaciones entre los grupos “académicos” de las escuelas, no siempre son las que permiten ver al otro como apertura, donde el profesor puede hablar del otro, pero también dejarse hablar por el otro.

En una institución donde se forman profesores, que van a tener relaciones, encuentros con el otro, es increíble que se limiten esas relaciones, es el lugar de construcción de encuentros, porque la realidad educativa lleva a que las interacciones no se den sólo entre el profesor, el contenido y el alumno, sino que también hay intereses. Bourdieu comenta que los “... agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina” (1995, pág. 94). Con lo anterior,

se puede ver cómo la Escuela Normal<sup>10</sup> enseña con lo que espera sean los profesores, pero al egresar sus estudiantes, encuentran dificultades que contrastan con la realidad.

Fullan considera que: “Nuestra capacidad de aprender queda limitada, si nos mantenemos aislados. La capacidad de colaborar —a pequeña y a gran escala— se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos de la sociedad posmoderna” (2002, pág. 31). Es importante dejar de lado el hedonismo para asumir los problemas de la cotidianidad escolar como fuentes de aprendizaje. Si en la Escuela Normal no se parte de una realidad que se vive y se mantiene una idea “color de rosa”, “romántica”, aún con el clima tan denso que se siente en el ambiente, nunca habrá condiciones para la mejora institucional; el trabajo en equipos no es posible, porque incluso en las llamadas Áreas Sustantivas de la escuela, no hay condiciones para trabajar entre ciertos docentes, no pueden formarse equipos de trabajo, porque hay rechazo o aceptación.

La escuela se constituye en un entramado social, un lugar donde se reproducen las estructuras de clases, las normas, las interacciones, que si bien se reproducen a una pequeña escala, hacen pensar cómo se pautan las formas de conducirse de los profesores que realizan sus actividades formadoras. Mèlich sigue expresando que el “... modo de ser del hombre es el resultado de la interacción social y tal interacción es de orden simbólico o significativo” (1994, pág. 112). Los significados que internaliza el sujeto son símbolos caracterizados por la cultura que por años se ha reproducido en la escuela, lo curioso es que la cultura académica se disfrazara comúnmente por otro tipo de culturas como las relaciones interpersonales, y los intereses de

---

<sup>10</sup>“La ideología que dirige la actual racionalidad de la escuela es relativamente conservadora: ante todo se interesa por cuestiones relativas al cómo de las cosas, pero no pone en tela de juicio las relaciones existentes entre conocimiento y poder o entre cultura y política. En otras palabras, las cuestiones relativas al papel de la escuela como agente de reproducción social y cultural en una sociedad clasista son ignoradas, lo mismo que aquellas otras que aclaran la base intersubjetiva de la fijación del significado, el conocimiento, y que se consideran relaciones sociales legítimas” (Giroux, 1990, pág. 46).

cualquier otra índole influyen de manera colateral en lo académico, sobre todo en la afectación sobre la actuación con los alumnos.

La acción pedagógica implica encuentros con el otro, una relación donde la influencia se ejerce de tal manera que el otro modifica sus conductas, sus formas de actuar y en ello su conciencia. Los acuerdos emanados de la Academia tienen una influencia significativa en la conciencia y en la formación en general de los estudiantes; ahí se hacen juicios y se toman decisiones sobre los estudiantes en particular, pero detrás de ello puede esconderse un simbolismo que alude a formas de poder, de control sobre las actuaciones de los estudiantes, de los grupos que son etiquetados por las Academias.

Por otro lado, en los procesos interactivos también se encuentra la cara opuesta de la moneda, están quienes tienen una relación medida con los estudiantes, que se preocupan por mantener una actividad docente con contenido teórico y preocupados para que aprendan los estudiantes; si en la escuela todos los profesores estuvieran en este modelo docente, la búsqueda de la mejora institucional no fuera sólo un ideal. Fullan y Hargreaves aseguran que la "... intencionalidad de muchos docentes es vaga, desatinada, negligente o escasamente desarrollada. Los docentes rara vez enfrentan e intentan aclarar y desarrollar su intencionalidad en forma sea individual, sea colectiva. En las condiciones de aislamiento de los docentes, muchos pueden perder de vista su intencionalidad o no lograr desarrollarla" (1999, pág. 45).

Cuando el profesor está solo, seguramente se llega a percatar que se vuelve un tanto reflexivo, pero no implica que con ello pueda transformar la cultura de la escuela, para ello tienen que conformarse comunidades de aprendizaje, pero si lo que cada profesor espera de la institución es sacar provecho para que nada cambie, seguramente continuará la escuela como se quiere.

## CONCLUSIONES.

Un profesor formador puede tener grandes ideas para la mejora institucional, pero muchas veces las mantiene para sí, no las comunica al otro porque se siente poco apoyado y que sus propuestas no tienen sentido, o porque no le gusta mucho a quienes se encuentran a cargo de la institución; ese juego de poder también provoca que las relaciones se estanquen, que todo parezca un lugar sin esperanzas de cambio. Además, retomando nuevamente a Fullan y Hargreaves, consideran que 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, pág. 31).

Las academias, el colegiado y el trabajo en el aula tendrían que cambiar radicalmente para alcanzar una cultura donde las relaciones ayuden a la mejora institucional, hay que romper con mitos que mantienen inamovible a la Escuela Normal, designar directivos académicos comprometidos, pero también que sean respetados por el colectivo, posiblemente ayudaría a que la cooperación no sea sólo una idea, sino una forma de vida en la formación de profesores; romper con esa cultura tradicional es difícil, se requiere un cambio de actitud de todos, la tolerancia no sólo al trabajo sino también al otro, a las relaciones que se dan día con día entre profesores y con los propios alumnos, quienes son la razón de ser de las escuelas normales, ahí está la identidad y no en una imagen creada en el pasado que ha sido rebasada por esta época tan llena de cambios, conflictos y contradicciones.

En las condiciones de aislamiento y de "falta de acceso a otros docentes" se debe empezar por verbalizar los problemas propios, sentimientos y creencias respecto a la escuela real y tangible en la que se labora. La escuela es ante todo una organización que se explica y existe entre los

docentes como “‘redes comunicacionales’ (Flores, 1996), que se encuentran orientadas por el manejo de los ‘actos del habla’” (Cassasus, 2002, pág. 57).

En esta perspectiva, verbalizar supone desarrollar procesos de comunicación que faciliten que las cosas ocurran y no que levanten barreras y provoquen discusiones sobre temas y problemas alejados de la organización y realidad escolar. Bajo esta lógica, el profesor como gestor es un coordinador de acciones que resulta de la conversación y la gestión, es el “...desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción, y éstas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas” (Cassasus, 2002, pág. 58). Así, en la actividad académica colegiada, los formadores tienen la oportunidad de expresarse, de asumir la autocrítica para encontrar colegiadamente la mejora institucional, y sobre todo de la formación de los otros que también llegarán a ser profesores.

La práctica de los formadores, aún cuando ya se encuentra muy arraigada y desprovista en apariencia de mecanismos para cambiar, mediante la verbalización tal vez se puede encontrar el camino para superar la alienación de prácticas alienadas. Pero es importante despojarse del narcisismo y también de los temores al otro, a la crítica. En esta idea: “Sólo cuando el docente encuentra remedio a su problema se produce un cambio en la práctica educativa. En el futuro será más necesario disponer de formadores y formadoras en formación permanente que colaboren en los diagnósticos conjuntamente con el profesorado, que tener solucionadores de problemas ajenos” (Imbernón, 2007, pág. 110).

En esta visión, convendría pensar a los docentes formadores como sujetos no que se reciclan a sí mismos, sino que se reconvierten de manera permanente en esas verbalizaciones materializadas, además en la formación y autoformación de la praxis, entendida ésta como la dialéctica entre la teoría y la práctica, una práctica sustentada en referentes teóricos de diversas disciplinas como la Filosofía, la Sociología, la Pedagogía y todas las que le provean

del instrumental necesario para que esa práctica se reconstruya permanentemente. El cambio para mejorar no es fácil, pero es necesario primero tener voluntad para (Flores, 1996) ello, lo que sin duda también cuesta trabajo para el común de los formadores.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Berger, P. L. y T. Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. España: Amorrortu.
2. Bleger, J. en R. Kaes (1989). *El grupo como institución y el grupo en las instituciones, en La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
3. Bourdieu, P. y J. D. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
4. Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
5. Carrizales Retamoza, C. (1986). *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente*. México: Línea.
6. Cassasus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina ( la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). *Aberto, Brasilia*, 49-69.
7. Covarrubias Villa, F. y O. Brito Flores (2009). *Una pálida sombra*. México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas e IPN.
8. Covarrubias, F. (2001). "Introducción", en Covarrubias Villa, F. en <la formación de profesores de educación primaria en México>. México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, UPN Unidad 162, Zamora, Mich.
9. Covarrubias, F. (2001). *Las herramientas de la razón (La torización potenciadora intencional de procesos sociales)*. México: UPN.

10. De la Vega Varela, O. (2001). *“Qué es la filosofía” en Covarrubias Villa, F. (Comp.). La formación de profesores de educación primaria en México.*. México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, UPN Unidad 162, Zamora, Mich. Col. Pedagogía Núm.1.
11. Díaz Barriga, A. (2002). Los procesos de frustración en la tarea docente. *Docencia*.
12. Durkheim, E. (s.f.). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón.
13. Flores, F. (1996). *Creando empresas para el siglo XXI* . Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
14. Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa* . Madrid: Akal.
15. Fullan, M., y A. Hargreaves (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
16. Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
17. Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. España: Grao.
18. Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
19. Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. España: Anthropos.
20. Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.
21. Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, Col. Actualización.
22. Saavedra, M., *et al* (2012). Investigación Transdisciplinaria: Generación y Aplicación de Conocimiento en la Formación Docente. *Revista Raíces*, 97-114.

23. Saavedra, M. en H. Zemelman y M. Gómez Sollano (2005). *Discurso pedagógico: Horizonte epistémico de la formación docente*. México: Pax, México.

24. Treviño, A. (31 de 08 de 2012). “*La identidad profesional acrítica e instrumental del maestro normalista (Un estudio de los efectos identitarios del Normalismo en Nuevo León)*”.

Obtenido de: [www.ece.edu.mx/ecedigital/files/ArtículoAlejandro](http://www.ece.edu.mx/ecedigital/files/ArtículoAlejandro)

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Manuel Salvador Romero Navarro.** Doctor en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca, Maestro en Ciencias de la Educación por la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, y Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. Actualmente, Profesor de Tiempo Completo de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. [msrn661122@gmail.com](mailto:msrn661122@gmail.com)

**2. Francisco Careaga Domínguez.** Maestro en Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación Media, con Especialidad en Orientación Vocacional por la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, y Profesor de Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. Actualmente, Profesor de Tiempo Completo de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. [fcareaga62@gmail.com](mailto:fcareaga62@gmail.com)

**RECIBIDO:** 24 de noviembre del 2015.

**APROBADO:** 11 de diciembre del 2015.