

## LOS DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL Y SUS EXPECTATIVAS DE FORMAR AL NUEVO DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Teresa Peña Rodríguez**  
tpena0407@hotmail.com

**Martha Sánchez Tablas**  
mtra.marthas8321@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

### **Resumen**

Conocer los rasgos característicos de los Profesores de la Escuela Normal, fue posible a través de un trabajo de indagación de corte cualitativo y bajo un estudio de caso; lo anterior posibilitó reconocer sus expectativas y esto en lugar de enriquecer se convierten muchas veces en un diálogo sin sentido, incoherente e incomprensivo para coincidir en la formación del nuevo docente de educación básica. Dado que el perfil profesional, académico, las experiencias laborales y las expectativas personales; influyen en sus prácticas pedagógicas. Pues se identificó que de cada diez, solo dos cuentan con una formación normalista en donde se prioriza la comprensión de la didáctica. Como consecuencia, el empirismo predominante es común en las prácticas docentes, así como la consideración de lo que implica formar docentes. Lo anterior genera que los contenidos de aprendizaje se vean omitidos, limitados y tratados sin profundidad. Así como también hablar de su papel entre los normalistas, significa transgredir la experiencia que sustenta su desempeño. Por lo tanto, este trabajo da evidencia de las actitudes de los docentes caracterizadas por el hermetismo, resistencia, desconfianza y temor de lo que el otro opine de su trabajo así como enojo y poca disposición para compartir sus saberes.

**Palabras clave.** Docentes, formación académica, expectativas.

### **Abstract**

Knowing the characteristic features of the Teachers of the Normal School, it was possible through a qualitative research work and under a case study; This made it possible to recognize their expectations and this, instead of enriching them, often becomes a meaningless, incoherent and incomprehensible dialogue to coincide in the formation of the new teacher of basic education. Given the professional profile, academic, work experiences and personal expectations; they influence their pedagogical practices. It was identified that out of ten, only two have a normalist training where priority is given to the understanding of didactics. As a consequence, the predominant empiricism is common in teaching practices, as well as the consideration of what it means to train teachers. The above generates that the learning contents are omitted, limited and treated without depth. As well as talking about their role among the normalistas, it means transgressing the experience that sustains their performance. Therefore, this work gives evidence of the attitudes of teachers characterized by hermeticism, resistance, distrust and fear of what the other thinks of their work as well as anger and little willingness to share their knowledge.

**Keys word:** Teacher, teacher training, expectative.

### **Introducción**

El papel del docente formador de docentes, las políticas educativas encomendadas a las escuelas normales, y los requerimientos actuales para el ingreso al Servicio Profesional docente (Secretaría de Educación Pública, 2018) requieren de un “docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje”(pág. 20), así como enfatizan de la responsabilidad de formar a los futuros docentes;

es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia” (Torres.R, 1998, pág. 6). Ante esta aspiración, surgen las siguientes preguntas: **¿Con qué perfil profesional y académico se seguirá cumpliendo con los requerimientos educativos?** y como consecuencia **¿Cuáles son las expectativas de los docentes de la escuela normal de formar al nuevo docente de educación básica?**

## **Contexto**

Para buscar respuestas a las preguntas anteriores, fue imprescindible contextualizar y delimitar los espacios educativos en donde interesa investigar y es la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla del Estado de Morelos que está ubicada en Av. del Maestro no.1 de la Colonia Gabriel Tepepa de la Ciudad de Cuautla Morelos, aproximadamente a 10 minutos del centro de la ciudad; por esta razón, es de fácil acceso y demandada por la población colindante del municipio. Su edificio se construyó para atender a la Licenciatura en Educación Primaria, sin embargo, en la actualidad se han creado dos más, la de preescolar y de especial., pero a pesar de este logro, la matrícula se redujo un 50% a partir de que se implementaron los Planes Programas de estudio 1997, 1999 y 2002 respectivamente. Se presume que el estado se desligó de la responsabilidad de contratar a los egresados por carecer de plazas; sin embargo, sigue siendo una necesidad educativa presente.

## **Desarrollo del problema.**

Por lo anterior, fue necesario conocer a la planta docente y la historia de vida constituida por el bagaje cultural, su posición política, económica, así como profesional de cada uno de los 52 docentes en este caso de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, influye en su desempeño docente (Bertely, 1998). Dado que algunos provienen de Guerrero, Oaxaca, Tlaxcala y la mayoría de diferentes localidades del Estado; sin embargo, de igual manera radican cerca de la Institución y es para la mayoría el único centro de trabajo. El perfil académico, profesional y las expectativas como profesores propician una dinámica multidimensional compleja en la que resulta difícil encontrar coincidencias, convirtiéndose en una soledad muy concurrida, en donde cada uno busca resolver sus conflictos académicos de manera personal y a pesar de contar con un Plan y Programa de estudio, algunos docentes anteponen sus expectativas como docentes generando con esto que la aspiración planteado en un perfil de egreso se vea poco fortalecido en la formación de los estudiantes.

## Justificación

Lo anterior, posibilita comprender que son varios los factores que diversifican la práctica docente de los profesores normalistas como son: la formación académica y perfil profesional caracterizada por tener una licenciatura en derecho, inglés, en contaduría, periodismo, en comunicación humana, en psicología, en ciencias pedagógicas, ingeniería en computación, docentes provenientes de escuelas normales con formación básica; dado que a pesar de contar con un Reglamento que regula, el ingreso y la promoción “no se tienen definidos para los aspirantes perfiles ni parámetros en materia de competencia y aptitudes docentes, investigación y otros que demandaría la formación docente” (SEP., 2015, pág. 61).

Así como también, la brecha generacional de docentes que dista desde 1 hasta 45 años de servicio en el magisterio, las diferente perspectiva del ser o hacer docente, el considerar el currículo como un documento, burocrático administrativo “donde aparece como elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, lo que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa de los mismos y deja de lado el proceso académico que subyace en ellos” (Díaz Barriga, 2009). Se visualiza como obligación el desarrollar un currículum sin ninguna capacidad para generar otra expectativa de trabajo que visualice a la formación como un proceso y a los estudiantes como un individuo que se ha ido formando a partir de todas las experiencias sociales, familiares y escolares y que la forma de concebir la docencia es punto de referencia para ellos.

## Objetivos

Por lo anterior se pretenden lograr el siguiente objetivo general: **describir las expectativas del docente normalista de formar al nuevo docente de educación básica**”. Partiendo del objetivo específico de 1.- **Reconocer la función social y el papel del docente que se le ha asignado desde las diversas Políticas educativas.** 2.- **Identificar las expectativas de los docentes de la Escuela Normales Urbana Federal Cuautla de formar al docente de educación básica.**

## Antecedentes

Para comprender el papel del docente normalista en la formación del futuro profesor de educación básica; es necesario hacer un recorrido histórico respecto a las escuelas normales, pues desde que se responsabilizó el Estado Mexicano de la Educación Pública se le han asignado diferentes tareas. En 1822 se implementó por primera vez en las escuelas normales el sistema lancasteriano que buscaba disminuir los índices de analfabetismo entre la sociedad mexicana. (IEESA, 2012). De acuerdo con Joaquín Baranda, fundador de la Escuela Normal Nacional de Maestros en 1885 se le comparaba al docente como un sacerdote apóstol de la educación y como misionero, pues se le confería la encomienda de contribuir desde su aula a la salvación de las comunidades.

Fue a partir de las ideas de José Vasconcelos (Gutierrez, s/f) de que todos los hombres de todas las clases sociales tenían derecho a la educación, que en 1922 en las zonas más alejadas se designaron maestros ambulantes llamados misioneros. El papel del docente se concebía como líder social, constructor de la comunidad y de la reconstrucción agrícola, consejero, orientador; en este periodo se formó para las gestiones de trabajo, la justicia y equidad para todos. Narciso Bassols concibió al maestro como el planificador económico que toma a su cargo una comunidad para transformarla productivamente. Durante el periodo de 1940-1946 y como consecuencia de la Segunda Guerra mundial se perfila al docente como una persona de amor y de paz alejado de toda actividad. Para la década de los 50's se aleja al profesor de toda actividad extraescolar, posesionándolo como un burócrata de la federación. Más tarde en la década de los 80's se justifican los primeros intentos de profesionalización ya que a finales del periodo de Echeverría se logra la formación de la Licenciaturas de preescolar y primaria dirigida únicamente a los docentes de formación, esto como consecuencia de un limitado financiamiento; dándose el auge de **instituciones formadores de docentes**, elevándolas al nivel de licenciatura.

La identidad profesional del maestro se orientó a constituirse en el vínculo docente investigador y se centró en formar un docente capaz de promover y orientar el proceso educativo, así como plantear alternativas de solución a problemas que enfrenta el desarrollo del sistema educativo. Más tarde, “la reforma de la educación normal de 1984 estableció que las instituciones formadoras de docentes se consideraran como instituciones de educación superior (IES) suscribiéndose a un modelo organizacional que implicaba el desarrollo de tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión, para la cual la planta académica requería de un perfil acorde de ellas”. (SEP., 2015, pág. 72). Lo anterior marcó un cambio radical en el normalismo en México, dado que la preparación de los futuros docentes implicaba no solo un cambio en su modelo curricular, sino que además estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales y elevar así sus estudios al grado de Licenciatura.

Se pretendió que el egresado tuviera la capacidad para cuestionar y analizar su propia práctica a fin de comprenderla, reconceptualizarla y transformarla. Esta visión se prolongó hasta finales de los 90s. “Provocando que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y, por el otro tratando de hacer lo más rápido posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos, induciendo a una fractura de identidad entre los docentes y normalistas, al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa” (Savin Castro, 2003)

Fue hasta 1996 como parte del Programa de Desarrollo educativo 1995-2000, en este el sexenio se inició con la renovación curricular a través del Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y Preescolar 1999; con el propósito de que los futuros docentes acotaran la distancia entre la teoría y la práctica y planteó un perfil de egreso basado en competencias profesionales que se constituyen en el dominio y comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, los propósitos de la educación, las

características del trabajo del aula y la dinámica cotidiana de la tarea educativa. Es decir, aspiró a formar un docente capaz de comprender que su tarea no se centraba solo en el aula sino en la atención de todo aquello que incide en el aprendizaje de los estudiantes.

Ante los requerimientos enunciados., el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un *sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador* que (Barth, 1990;Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991;Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998)en: (Torres.R, 1998, pág. 2) de igual manera se planteaba: “Lograr ese docente ideal que desafía los propios límites de lo humano ¿A qué modelo educativo y de sociedad responde?”.

Ya en el siglo XXI el actual perfil de egreso de los Planes y Programas de estudio 2012 de la Licenciatura en educación preescolar y primaria, la formación como docente no solo responde a las necesidades de conocimientos sino también a la internalización de actitudes, valores, competencias didácticas, habilidades que se verán reflejadas en las competencias genéricas y profesionales para desempeñarse en la docencia. Sin embargo, en el proyecto de Reforma Curricular para educación Normal (preescolar y primaria) en su propuesta de perfil de egreso plantea a un docente comprometido con su país y con postura ética hacia su trabajo; con dominio sobre las asignaturas que imparte dominando los enfoques metodológicos y didácticos específicos, interesado en la problemática educativa en general y en específico del nivel que atiende para contribuir en el desarrollo de personas con posibilidades de ser buenos ciudadanos y profesionales con capacidades técnicas y pedagógicas óptimas (SEP, 2012)

No obstante, el Plan de estudio 2018 tipifica al docente como el artífice del cambio en la educación: “Capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos” (DOF, 2018) Es decir, le implica al formador de formadores generar en los estudiantes el saber disciplinar, el saber pedagógico y psicológico de cómo aprenden los niños y el saber didáctico, de esta manera la escuela normal estaría acorde a los requerimientos del docente que aspira el modelo educativo de educación básica.

### **Perspectiva teórica**

Actualmente, algunas escuelas se siguen manteniendo al margen de todos y cada uno de los cambios sociales, tecnológicos, económicos y políticos que repercuten considerablemente en la educación. Dado que las prácticas de algunos docentes se siguen manteniendo estáticas “En este caso el docente se limita a cumplir el programa desde la perspectiva del menor esfuerzo posible, con notas, textos y apuntes que le funcionaron en una época; en

síntesis, efectúa un cumplimiento burocrático de su trabajo” (Díaz Barriga, El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico, 2009, pág. 48). Por lo anterior, se menciona que “los principales retos del docente es dejar de ser un operador técnico y pasivo que conserva una serie de prácticas escolares en un sistema escolar centralizado, vertical jerárquico y rígido en el que todo está reglamentado y normado y que conduce a concebir de manera tradicional a la enseñanza como una actividad prescrita, definida, regulada, instrumentada y evaluada desde el exterior.” (Torres.R, 1998, págs. 14-15)

Para lograr lo anterior, es imprescindible comprender la tarea asignada a las escuelas normales de formar al futuro formador por esta razón se juzga necesario considerar los planteamientos de (Yuren, 2005, pág. 210) “La puesta a distancia en la formación es un tipo de quehacer educativo que, en el marco de un sistema de formación, contribuye a la formación del sujeto. Se trata de la actividad que se resume en el verbo *formar*, favorecedora de las experiencias que propician que el sujeto logre conformar un *habitus* ocupacional de carácter crítico, una ética profesional (o del oficio) de carácter posconvencional y un sentido de la profesión (o de la ocupación) ligado al sentido existencial” Por lo tanto, recae en las escuelas normales formar al futuro formador; no obstante esta tarea educativa se ha visto desde diferentes perspectivas “como una función social de transmisión del saber,... que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico; es decir, de la cultura dominante, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de un maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y de experiencias o la formación como una institución o un mercado donde la formación se compra y se vende” (Ferry, 1990)

(Díaz Barriga, 2009) establece también dos posiciones, por una parte “el docente como “ejecutor”, el “operario” del sistema educativo” o a partir de que “la tarea docente es una actividad intelectual y por tanto los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no “grilletes” del trabajo educativo” (58,59). Es ineludible también, tener claridad entre dos miradas, en la enseñanza o en el aprendizaje. De acuerdo con el planteamiento de (Morin, 1999) esta mirada prioriza una cabeza repleta con información que ha ido acumulando sin un proceso de organización, selección e integración de los sentidos con escasas posibilidades de aplicarlos para resolver problemas, pues tiene una visión parcial de la realidad situación que no solo sucede en los primeros años de escolaridad sino en la formación superior.

Es decir, mejorar el sistema educativo requiere de proporcionar a los maestros las condiciones y oportunidades para aprender constantemente y con calidad, es decir asegurando y garantizando una formación inicial y permanente teniendo claro que la calidad profesional va de la mano con calidad de vida y la primera reflejará los tatuajes que han dejado las experiencias, los conocimientos, actitudes, valores y destrezas de toda una historia de vida que se evidencia en su actuar cotidiano.

## **Diseño metodológico**

La presente investigación es de corte cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo; se construyó en tres etapas: en la primera, se realizó una indagación documental exploratoria por medio de tres pasos, se inició con un bosquejo histórico sobre el papel de las escuelas normales a lo largo de la historia y el papel que se le ha asignado al docente formador de docentes; posteriormente; se realizó un estado de la cuestión a partir de la lectura analítica y sistémica, donde se citaron diversos trabajos nacionales revisados en documentos como libros, revistas indexadas y sitios web. Finalmente se entrevistaron a los docentes de la escuela investigada a fin de formular nuevas preguntas exploratorias (Campenhoudt & Quivy, 2006).

En la segunda etapa, se hizo una revisión de documentos institucionales y en función de ello se delimitó el problema planteado y la perspectiva teórica, se determinaron conceptos a partir del estudio de trabajos teóricos, lo que permitió construir la pregunta eje y las preguntas de investigación. En la tercera etapa, se construyó la estructura metodológica, determinando que se efectuaría bajo un enfoque cualitativo, no se manipularon variables o generaron situaciones extraordinarias, se trabajó a partir de la cotidianidad existente sin estimular realidades (Campenhoudt & Quivy, 2006). La recolección de datos se orientó hacia la interpretación centrada sobre las expectativas del docente para contribuir en la formación del docente de educación básica. La muestra, la recolección y el análisis fueron fases que se realizaron en gran medida de manera simultánea

## **Resultados**

Después de una indagación teórica como de campo se llegó a identificar lo siguiente: se asume el rol de docentes técnicos reproductores de programas que privilegian el abordaje de unidades, el número de sesiones dadas, la cuantificación de lecturas, pero no lo que se genera a partir del análisis y reflexión de los textos. Considerando la formación como una función social de transmisión del saber, como “suele decirse de saber- hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990, pág. 50) desde ese planteamiento se va visualizando a la escuela como un instrumento de poder del Estado. Todo lo anterior propicia que cada una se atrinchere en sus saberes y sin saberes convirtiéndose en un diálogo sin sentido, incoherente e incomprensivo por algunos; como consecuencia cada docente trabaja en lo individual parcializando el conocimiento incidiendo de manera diferenciada en el proceso formativo de los estudiantes futuros docentes.

## **Conclusiones**

La heterogeneidad de la formación profesional de los docentes de las escuelas normales tendría que ser una fortaleza para contribuir a la construcción de competencias genéricas y profesionales; concibiendo que la competencia “equivale a ser capaz de hacer elecciones, de negociar, de tomar iniciativas, de asumir

responsabilidades; en pocas palabras, ser capaz de ir más allá de lo prescrito y hasta de lo prescriptible, es resolver situaciones complejas” (Denyer, 2007) Es decir, la incidencia de los docentes de las escuelas normales así como las políticas educativas de cada plan y programa de estudio, tendrían que ser acorde a las necesidades del campo laboral para actuar con pertinencia, eficacia y con calidez y contribuir en la formación del docente de educación básica propiciando la construcción de actitudes, habilidades intelectuales, competencias didácticas, conocimientos y valores para enfrentar los desafíos que la práctica docente representa.

Si bien el sistema educativo se rige por un planteamiento curricular los docentes asumen su papel desde diferentes perspectivas, pues su intervención tiene que ver con su forma de concebir la profesión desde los referentes conceptuales, los saberes, las experiencias y hasta los mismos intereses personales; dado que los formadores de la escuela normal, elaboran explicaciones de la práctica y de su docencia con base en los referentes que poseen a partir de su historia personal y profesional. Dicho de otro modo, reconocemos que los formadores tienen y son portadores de una biografía incanjeable, su historia personal, escolar, profesional, de grupos de pertenencia le ha permitido conformar un conjunto de conocimientos con los cuales respaldan sus decisiones y sus modos de actuar (Mercado, 2013).

Tomando en cuenta que el 80% de los docentes de las normales tienen estudios universitario y no precisamente bajo la formación de una escuela normal, las prácticas docentes son totalmente diferenciadas, porque por una parte el docente con formación normalista, tiene dificultad para dominar la disciplina pero la didáctica es una de sus fortalezas; mientras tanto (Estevez-Nenninger & Valdez, 2014) revela que la principal preocupación y ocupación del profesor universitario es desarrollar su programa del curso; Por “lo común, el conocimiento de los profesores universitarios en México acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje es producto de la experiencia y del efecto de la socialización que les hace repetir, hasta cierto punto, los esquemas y modelos de los profesores que les enseñaron cuando fueron estudiantes. Los docentes universitarios suelen carecer de formación didáctica específica o general; más bien, su formación corresponde al campo de la disciplina que enseñan. Por esto se dice que “sus conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje son subjetivos, con una fuerte carga de afectividad y sin una sólida base pedagógica que los sustenten” (Estevez-Nenninger & Valdez, 2014, pág. 34).

## **Referencias**

- Bertely, M.** (1998). *La etnografía en la formación de enseñantes*. México: Biblioteca Normalista.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R.** (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Denyer, & F.** (2007). *Las competencias en la educación un balance*. México: Fondo de cultura económica.
- Díaz Barriga, A.** (2009). *El docente y los programas escolares*. Lo institucional y lo didáctico. México: IISUE.

- Estevez-Nenninger & Valdez, C. &.-O.** (2014). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Revista Internacional de investigación en la Educación.*, 49-64.
- DOF.** (14 de julio de 2018). *Diario Oficial de la Federación.* Obtenido de Acuerdo 140718:  
file:///C:/Users/Admin/Documents/LENGUAJE%20Y%20COMUNICACIÓN/ACUERDO140718%20PDF%20LENGUAJE.pdf
- Ferry, G.** (1990). *El trayecto de la formación los enseñantes ente la teoría y la práctica.* Barcelona: Paidós Educador.
- Gutierrez, I. &.** (S/F). *Revista103\_S2A2ES.* Obtenido de Revista103\_S2A2ES:  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista103\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf)
- IEESA, I. d.** (2012). *¿ De dónde vienen y a dónde van los Maestros Mexicanos?* México: SNTE.
- Mercado, E.** (2013). *Acompañar al otro : saberes y prácticas de los formadores de docentes.* México: diezsantos.
- Morin, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: UNESCO.
- Savin Castro, M.** (2003). *Plan de estudio 1984. La reforma como fractura identitaria.* México: SEP.
- SEP.** (2012). *Plan de Estudio 2012.* México, CD. de México, México: SEP.
- SEP.** (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación Básica.* México: SEP.
- SEP.** (20 de Enero de 2018). Obtenido de Secretaria de Educación Pública:  
file:///C:/Users/Admin/Documents/ATENCIÓN%20EDUCATIVA%20PARA%20LA%20INCUSIÓN%207°%20S/FUNDAMENTO%20JURÍDICO/4.-PPI18-19.pdf
- Torres.R.** (1998). *Qué y cómo aprender.* En T. R. María, México: Biblioteca Normalista.
- Yuren, M.** (2005). *Eticidad, valores sociales y educación.* México: UPN.