

Título: Autoformación y representaciones sociales de los formadores de docentes en la escuela normal. Estudio en caso

Autores: Mtro. Luis José González Varela, Estudiante del doctorado en educación

Dra. Citlali Romero Villagómez, Profesora-Investigadora

Dr. Alfonso Cruz Aguilar, Profesor-Investigador

Institución: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México.

Email: varelauaem@yahoo.com.mx

romerovillagomez@yahoo.com.mx

aca1980@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Tomar en cuenta las representaciones, valoraciones y expectativas de los formadores de docentes respecto a sus propias necesidades de formación, pudiera ser sustantivo para reorientar los programas de formación permanente, pues acercándose al pensamiento de estos, tenemos la posibilidad de reflexionar más allá del ámbito de la formación de adultos en el mundo del trabajo, derivado de la cultura neoliberal, que exigen a este colectivo una competitividad extrema y una obsesión por la eficiencia. En este trabajo, presentamos los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales de formadores de docentes en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional. Nos centramos en la propuesta teórica de MOSCOVICI (1961) y su concepto de representaciones sociales, así como algunos autores que han continuado teorizando sobre ello, particularmente la aproximación estructural de ABRIC (2004). Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 6 formadores de una escuela Normal del estado de Morelos, México. El análisis estuvo centrado en la teoría fundada de la comparación constante de STRAUSS y CORBIN (2002). Este método, nos permitió identificar el núcleo central de las representaciones a partir de las diversas categorías emergentes y la conexión entre ellas.

PALABRAS CLAVE: AUTOFORMACIÓN, REPRESENTACIONES SOCIALES, FORMADORES DE DOCENTES

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países en América Latina, entre ellos México, se está implementando un modelo de desarrollo económico y social que supone una mayor cantidad de conocimientos, al igual que un mayor nivel de formación en cada individuo. Pensamos que requiere una perspectiva de formación más allá de un modelo individualista, que se basa en una lógica de conocimientos e instituciones; por uno que recupere una visión más social y global de los procesos laborales y de la vida, con una lógica que pudiera estar apoyada en los modos de acción que tienen lugar en el mundo de la vida y en el mundo laboral. Se trata de tener en cuenta que las relaciones de formación, tanto las que tienen por objeto una acción en lo profesional como las actividades personales, se vinculan unas con otras.

Estas ideas contrastan con la realidad, donde las políticas de algunos gobiernos latinoamericanos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, a su vez, la participación de los formadores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; en consecuencia, la formación docente sigue siendo una imposición *desde arriba* antes que un espacio donde participen los propios formadores como protagonistas de su plan de formación. Así, el proceso de formación queda regulado por los Estados, que parece imponerse sobre la autonomía de los formadores de docentes (FD)¹.

En este contexto, aparece otra vía de formación con un enfoque centrado en el desarrollo de procedimientos y métodos que permitan a los FD alcanzar un aprendizaje autónomo, sin que ello signifique en solitario, sino como sujeto de una colectividad, es decir, a través de procesos autoformativos. Desde esta óptica, el estudio de los procesos de formación de los FD se convierte en tema de interés, y los aspectos

¹ Acotamos el término de formador de docentes, siguiendo a MARCELO y VAILLANT (2001), y lo entendemos como aquellos académicos que indistintamente de su formación (universitaria o normalista), han decidido dedicarse a formar futuros docentes de educación básica, es decir, los académicos que han orientado su carrera profesional hacia la formación de otros adultos dedicados a la educación.

sociales y culturales en la formación de estos cobran importancia para comprender el sentido que tiene para este colectivo la autoformación como vía para su formación.

Si aceptamos que el FD juega un papel clave en las políticas de reforma educativa para hacer frente a las transformaciones de esta sociedad postmoderna; entonces, consideramos pertinente aproximarnos a las representaciones sociales (RS) en torno a la autoformación de un colectivo docente que labora en una escuela Normal superior del estado de Morelos, México. De tal modo, que nos permita identificar cuál es la estructura y el contenido que articulan dichas representaciones (ABRIC, 2004), y cómo se relacionan con el dispositivo institucional.

DESARROLLO

1. Representaciones, valoraciones y expectativas del formador de docentes y su formación

En la última década, han surgido diversas investigaciones que versan sobre el papel que juegan las representaciones, valoraciones y expectativas de los FD en relación a su propia formación. Una de las investigaciones más completas sobre este tema es la que realizó RIVERA (2012) en México con formadores universitarios; el propósito fue describir las percepciones y creencias sobre su formación, y qué significado e importancia le dan a estas en su trabajo cotidiano a partir de los cursos de formación permanente que reciben de la institución y los organismos públicos regionales. En las conclusiones, el autor manifiesta que estas percepciones y creencias, se convierten en elementos que limitan los procesos de formación, puesto que estos conciben la formación desde la exterioridad, al pensarla como la adquisición de técnicas y procedimientos, no como un proceso interno de reflexión que conlleve a la transformación de las creencias que limitan su accionar docente.

El tema de las creencias de los FD con respecto a la formación y el desempeño de la labor formativa es abordado por ALVARADO y FLORES (2010). En su investigación, los autores analizan cómo las ideas de los docentes-investigadores influyen en su formación. Se destaca la creencia de que un mayor nivel académico en relación a la comprensión de ciertas temáticas aporta elementos suficientes para llevar a cabo una

mejor tarea formativa; pues estos, consideran que el dominio de ciertos conocimientos es suficiente para garantizar una mejor comprensión de los estudiantes.

Otra investigación que aborda las creencias y su relación con la formación del FD es la de FÉLIX (2012); el autor parte del trabajo de GARCÍA (1997) quien afirma, que las creencias de estos actores no han sido tomadas en cuenta a la hora de diseñar propuestas de formación permanente, sino que responden a cuestiones de índole externo del pensamiento de estos. La investigación muestra que cuando las propuestas de formación no toman en cuenta las creencias de los actores, se corre el riesgo de que las vivencias formativas no correspondan con los propósitos establecidos, porque cada formador *filtra* desde sus creencias cada uno de los acontecimientos y situaciones experimentadas, las confronta, compara y decide rechazarlas o aceptarlas.

Por su parte, QUIROZ (2012) explica que conocer las creencias del FD permite identificar cómo influyen en sus motivaciones y aspiraciones formativas como docentes. Concluye, que las creencias de estos sobre la formación, implica un vínculo con acontecimientos condicionantes que actúan sobre el proceso de formación en dos sentidos. Por un lado, puede constituirse en obstáculo para resignificar sus conocimientos, y por otro, puede incidir en el desarrollo de la práctica educativa, la trayectoria profesional y la personal.

BAZÁN Y COLABORADORES (2010) destacan en su estudio que los cursos de formación que emprende la Secretaría de Educación Pública (SEP) no corresponden con las expectativas y necesidades de los docentes, y además, son poco relevantes para su práctica profesional. Los investigadores interpretan que esta valoración, se debe a que los cursos de formación no están recogiendo las necesidades particulares de este colectivo docente, y por otro lado, estos cursos formativos otorgan mayor peso a los contenidos teóricos, proporcionando escasa oportunidad a la reflexión crítica.

A este respecto, en una investigación de corte cualitativo y cuantitativo, MACÍAS y MUNGARRO (2009) pretenden describir las expectativas en torno a la formación del FD en una escuela Normal mexicana y el impacto que esta tiene en sus estudiantes. En cuanto a las expectativas de los formadores; el estudio muestra que 7 de cada 10 formadores, opinan que un mayor grado académico en su formación sí impacta en los procesos formativos que desarrollan con los futuros docentes. Mientras que los

estudiantes mencionan que el grado de estudios de sus formadores no determina que estos tengan un *buen desempeño*.

En México, en el estado del conocimiento de 1992 a 2002 elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), hay un conjunto de investigaciones que tocan el tema de las RS relacionadas con el ámbito de la educación superior. De tal manera, que permitan saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores desde el mundo de sus significaciones (MIRELES y CUEVAS, 2003). Sin embargo, se reportan pocos trabajos en torno a la formación del FD en la escuela Normal y su relación con las representaciones y valoraciones.

Al respecto, resulta interesante el trabajo realizado por DE LA PUENTE (2009), que muestra cómo la representación y valoración del docente y su relación con la formación está determinada por los años de servicio en la labor docente. La autora, siguiendo a HUBERMAN, THOMSON y WEILAND (2000), quienes plantean en su modelo cinco ciclos en el desarrollo profesional, señala que los docentes del primer ciclo (1 a 3 años de docencia) consideran fundamental los cursos de formación institucional. En contraste, los docentes de los ciclos III (7 a 18 años de docencia) y ciclo IV (19 a 30 años de docencia) valoran la formación no institucional y destacan la interacción entre colegas para el intercambio de experiencias.

En suma, las investigaciones que se han realizado, aunque pocas, evidencian en su mayoría que las creencias de estos formadores se reducen a privilegiar una formación centrada en la importancia del dominio de la disciplina, de técnicas y procedimientos para la enseñanza, dejando de lado la formación en colectivos, que se considere como esencial al propio FD a partir de sus competencias de base y sus motivaciones para la adquisición de nuevos saberes, y de ese modo, se apropie de su proceso de formación a partir de prácticas autoformativas.

2. La autoformación en el mundo laboral y el mundo de la vida

El auge de la autoformación en relación con los sistemas de formación ha ido creciendo en las sociedades de finales del siglo XX y principios del XXI, este desarrollo se infiere a partir de cuatro factores que destaca CARRÉ (1997): 1) el incremento de la competitividad entre empresas, que han visualizado promover entre los empleados que

se formen a sí mismos en su lugar de trabajo; 2) el desarrollo de nuevas tecnologías y dentro de estas, el auge del internet; 3) una creciente demanda de métodos alternativos en rechazo a los modelos heteroformativos; y 4) la emergencia de una cultura de la autonomía, que destaca al individuo como centro de la sociedad. De este modo, la autoformación está ligada, con enfoques económicos y laborales, asimismo, con alternativas de formación que han surgido en oposición al sistema educativo.

Apoyando el primer enfoque, FUJII y RUESGA (2004) han sintetizado algunos cambios a partir de la globalización de la economía e internacionalización de los mercados; así como la interdependencia entre las grandes empresas y entre los mercados de trabajo, de tal forma, que marcan un devenir en las rutas laborales que exigen del trabajador una constante actualización de sus competencias. Incluso, se llega a afirmar que los conocimientos hoy en día tienen fecha de caducidad y ello obliga, más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los profesionales actualicen constantemente sus competencias laborales. MARCELO (2002) hace notar, que hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación.

Paralelamente al enfoque laboral, el campo de la autoformación, que destaca CARRÉ, surge de la necesidad de entender a la autoformación en oposición a los enfoques de formación altamente heteroestructurados, cuyo pilar se basa en un modelo que guía y vigila todo el proceso formativo de un individuo, desde la fase del diagnóstico de las necesidades de formación hasta el tratamiento de esas necesidades, pasando por los espacios, tiempos y modos de la acción formativa. De esta manera, el proceso formativo viene establecido, adoptando un sistema de formación poco realista y escasamente acomodado a las necesidades formativas de los sujetos, de ahí que la autoformación aparece como un proceso por el cual las personas -individualmente o en grupo- asumen su propio desarrollo, se dotan de sus propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje.

Sobre esta base, la autoformación adquiere una dimensión de formación informal y no formal vinculada con la formación de adultos, en la cual, estos se hacen cargo de la dirección de su formación, en donde la experiencia, según GALVANI (1995), sirve como

argumento para el aprendizaje. Alrededor de este punto nodal, gravita la reflexión, que para PINEAU (1989) juega un importante papel en el proceso de autoformación.

Lejos de limitarse a lo profesional, la autoformación se presenta como una perspectiva del desarrollo global de la persona, que se dota a sí mismo de una forma única y singular, que construye su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales. De este modo, la connotación del término autoformación en el contexto actual para ALBERO (1999), es orientada a un cambio paradigmático de la formación.

Grosso modo, podemos decir que la autoformación se presenta, por un lado, como una vía para incrementar la masa formativa que cada individuo requiere en este régimen de producción y, que se explica en el modelo económico que se está implementando en las sociedades actuales y, por otro, como vía del desarrollo humano que en su carácter de sujeto inacabado se transforma globalmente para constituirse como ser humano único y renovado.

3. Las preguntas de investigación y el método utilizado

En esta investigación se planteó como objetivo general, aproximarnos a las RS de los FD en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional. Para lograrlo, planteamos ciertas cuestiones centrales que tienen como propósito ubicar la investigación dentro de los contornos de la temática que nos interesa abordar, estas giran en torno a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las RS que prevalecen en los FD sobre autoformación a partir de su propia experiencia formativa?, ¿de qué forma las RS de los FD están condicionadas por el dispositivo institucional? y ¿de qué manera el dispositivo institucional favorece u obstaculiza la autonomía del FD en relación a su proceso de autoformación?

Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 6 FD de una escuela Normal del estado de Morelos, México. El tratamiento de esos datos recopilados y posterior análisis estuvo centrado en la teoría fundada de la comparación constante a la manera de Strauss y Corbin (2002). Este método, nos permitió identificar el núcleo central de las RS a partir de las diversas categorías emergentes y la conexión entre ellas, lo cual ayudó a determinar cuáles son y cómo se estructuran las RS de la autoformación que han construido los FD que participaron.

Asimismo, inferimos la forma en que estas representaciones están condicionadas por el dispositivo institucional y finalmente, la manera en que el dispositivo institucional favorece, o en su caso, obstaculiza la autonomía del FD.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos permitió aproximarnos a las RS de los FD en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional, identificando los contenidos y la organización de estos alrededor del núcleo central. En lo que refiere a las RS que prevalecen sobre autoformación a partir de su propia experiencia formativa, identificamos elementos en el núcleo central que permiten señalar que las RS se estructuran y dan un significado a la autoformación en torno a enfoques laborales derivados de las modificaciones en el mundo del trabajo.

En cuanto a los elementos periféricos encontramos contenidos asociados a características individuales y al contexto cotidiano, otorgando significaciones particulares que muestran divergencias interindividuales que orientan conductas y acciones distintas que dan heterogeneidad al sistema representacional. Por un lado, buscan satisfacer necesidades relacionadas con el ámbito profesional; actualizando los conocimientos y técnicas mediante prácticas heteroestructuradas. Por otro, orientadas a satisfacer necesidades relacionadas con la autorregulación de los pensamientos y las conductas.

Desde la aproximación estructural, empleada en este trabajo, el estudio de las RS sugiere, tener en cuenta las diferencias interindividuales, pero también descubrir si esas diferencias son esenciales, relativas a su significación profunda y central, o si manifiestan aprehensiones del mundo diferentes, pero que no se refieren a lo esencial. Desde este planteamiento teórico, distinguimos dos RS distintas de la autoformación. El análisis de las dimensiones y sus propiedades, como de las significaciones, demuestran que esas dos RS difieren del punto de vista de sus contenidos. Esas diferencias están siendo traducidas a nivel de valoraciones, expectativas e intereses como guía para la acción. Por un lado, la autoformación como proceso de desarrollo individual centrado en la actualización de conocimientos y técnicas mediante prácticas heteroestructuradas para enfrentar las transformaciones del mundo laboral. La cual está condicionada a los

intereses institucionales y en la mejora salarial. Con lo cual se infiere, que las implicaciones de esta significación orientan la autoformación a concebirla desde la exterioridad, y al mismo tiempo, separar lo profesional de lo personal.

Por otro lado, la autoformación como proceso de desarrollo social centrado en transformaciones personales como medio de autorregulación de pensamientos y conductas que se canalizan en expectativas de compromiso social. Con lo cual, inferimos que las implicaciones de esta significación otorgan un sentido y valor a la autoformación desde la interioridad, al pensarla como un proceso vinculado con su capacidad y voluntad sobre sí mismo, responsabilizándose de los momentos subjetivos y objetivos para modificar y tomar el control de su propio proyecto de vida.

Sin embargo, en ambas significaciones, el dispositivo institucional juega un papel fundamental como condicionante de las conductas, valoraciones y expectativas de estos formadores entrevistados, que guían el sentido de estas representaciones. Estas condiciones que impone el dispositivo institucional, hacen visible, por un lado, el objetivo de movilizar subjetividades en un entorno cambiante y competitivo en donde no está garantizada la permanencia en el empleo, utilizando para ello, contratos pagados por honorarios y por tiempo o por hora determinada, amenaza permanente de términos unilaterales de contratos, descansos sin goce de sueldo, sin derecho a la seguridad social y organizaciones sindicales. De este modo, los entrevistados se encuentran sometidos al poder de dirección, organización y disciplina del dispositivo institucional.

Además, el dispositivo institucional ejerce una presión en estos formadores entrevistados para enfrentar toda la gama de *cambios* educativos y las situaciones novedosas que van presentando las reformas, planes y programas educativos, así la institución puede recurrir entonces a la flexibilidad de estos formadores entrevistados con una formación para la adaptabilidad. Lo que nos permite deducir que la percepción de inseguridad en la continuidad laboral y el perfil profesional que se percibe en desajuste con las demandas laborales, le atribuyen una significación específica a la autoformación. De este modo, el dispositivo institucional favorece condiciones que obstaculizan la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que otorgan un sentido trascendente como la autonomía de estos entrevistados; dicho de otro modo,

favorece condiciones que aumentan la posibilidad de vincular el trabajo con valores de carácter meramente instrumental, como el sueldo y la permanencia en el trabajo.

Así pues, las condicionantes que impone el dispositivo institucional refuerzan al núcleo central en su carácter económico-laboral. Esto, nos permite entender que existe una complementariedad entre los elementos periféricos y el núcleo central, lo que muestra que este último, es el que le otorga el sentido a la representación.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J: Metodologías de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques Sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. Prácticas sociales y representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán, México 2004.

Albero, B: “La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía”. *Col. Eur. Autof.*, Barcelona, 1999.

Alvarado, E. y Flores-Camacho, F: Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de investigadores universitarios, 2010. En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, No. 128, pp. 10-26. México. Recuperado el 04 de marzo de 2013 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13212456002>

Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. y Cruz, L: Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua, 2010. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol., 8 No. Recuperado el 25 de febrero de 2013 en: <http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol8num4/art5.pdf>

Carré, P: L’autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Presses Universitaires de France, 1997.

De la Puente, G: “Identidad y formación docente. El caso del CCH sur”. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE; 2009.

Félix, V: Creencias y formación de profesorado. Una reflexión teórica. En Durán, (Coord.) *Creencias y concepciones del profesorado. Estado de la cuestión*. Juan Pablo Editor. México, 2012.

Fujii G. y S. Ruesga: El trabajo en un mundo globalizado. Ed. Pirámide, Madrid, 2004.

Galvani, P: Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l’autoformation. *Education Permanente*, (122), 1995.

Macías, C. y Mungarro, E. Expectativa de profesionalización y desempeño de los docentes del centro regional de educación normal "Rafael Ramírez Castañeda". Revista mexicana de investigación educativa. COMIE. X Congreso de Investigación Educativa. México, 2009.

Marcelo C: *El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación*. Disponible en: <http://prometeo.cica.es>

Mireles, O. y Cuevas, Y: Representaciones II. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo, (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. Colección: La Investigación educativa en México, 1992-2002. México: COMIE.

Moscovici, S: *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF; 1961.

Pineau, G: *La formation expérientielle en auto. Eco, et co---formation. Education Permanente*, (100), 1989.

Quiroz, C: *Las creencias de vocación docente generadas en el contexto Familiar y su carácter formativo*. En Durán, E. (Coord.) *Creencias y concepciones del profesorado. Estado de la cuestión*. Juan Pablo Editor. México, 2012.

Rivera, E.: *Creencias sobre la formación docente de los profesores de la licenciatura en Historia*. En Durán, E. (Coord.) *Creencias y concepciones del profesorado. Estado de la cuestión*. Juan Pablo Editor. México, 2012.

Strauss A, y Corbin, J: *Bases de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2002.