



- 
- **Educando para educar**
 - Año 21
 - Núm. 39
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2020
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

SER DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE AGENCIA EN LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

BEING AN EDUCATOR: THE CONSTRUCTION OF THE SENSE OF AGENCY IN ACADEMIC TEXTS COMPOSING

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2019.

Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2020.

Dictamen 1: 4 de octubre de 2019.

Dictamen 2: 4 de noviembre de 2019.

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez¹



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo expone los avances de una investigación acerca de los procesos de agencia expresados por los normalistas a través de la producción de textos académicos que realizan a lo largo de su formación inicial de docentes. Asimismo, explica el sentido que los estudiantes construyen en sus composiciones textuales y la forma en que aluden a la escritura de sí mismos en torno a la trayectoria de formación propia en la institución, en las interacciones en las aulas con los formadores y compañeros, en las prácticas profesionales y con otros factores de la cultura escolar predominante en educación básica. Esto nos lleva al reconocimiento de las posibilidades que tienen para gestionar nuevos espacios de conocimiento, para el desarrollo de habilidades y fortalezas o debilidades actitudinales. Además, el análisis de las producciones textuales permite la comprensión del sentido de agencia y la construcción de esta por medio del juicio crítico manifestado en torno a la formación docente. Del mismo modo, se revisan las estrategias empleadas para superar los obstáculos del proceso de formación inicial y el nivel de transformación de sí mismos, fenómeno que ellos asumen con cierta autonomía en el contexto de la profesión magisterial.

Palabras clave: autogestión, autonomía, formación docente, textos académicos.

ABSTRACT

This article depicts the breakthroughs of a research regarding agency process expressed by teacher trainees throughout their academic texts production during their initial teacher education program. Additionally, it explains the significance students construct in their written compositions as well as the fashion they advert self-writing regarding their own academic trajectory; class interactions with teacher trainers, as well as teacher trainees; professional practices and other scholarly cultural aspects prevailing in basic education. This leads to the recognition of possibilities students must manage new spaces of acknowledgement for the development of skills and strengths or attitudinal weaknesses. Moreover, the analysis of written productions allows the understanding of the significance of agency and its assemblage by critical judgment expressed towards teacher training process. Finally, strategies executed to overcome obstacles in the initial teacher education program and the level of self-transformation, as well as phenomena students assumed with a degree of autonomy within the context of the teaching profession, are revised.

Keywords: self-management, autonomy, teacher training, academic texts.

¹ Escuela Normal de Zumpango, Estado de México. vicesp11@hotmail.com.
ID: <https://orcid.org/0000-0002-1448-7417>

INTRODUCCIÓN

En este artículo se exponen los avances del proyecto de investigación “Agencia en la formación de docentes. Posibilidades y obstáculos para la construcción de autonomía en la profesión”. El proceso para armar la estructura del conocimiento se basa en el análisis de la producción de textos académicos que los normalistas elaboran para informar sobre sus prácticas docentes; asimismo, alude a las composiciones escritas generadas en los cursos: ensayos, ponencias y textos libres. Estos escritos se revisan para descubrir el sentido de agencia, definido como los mecanismos de apropiación del ser docente y las estrategias o tácticas empleadas para fortalecer el desarrollo personal y profesional más allá de los planteamientos institucionales.

Las preguntas de investigación son: ¿cuáles estrategias o tácticas emplean los normalistas para gestionar una formación profesional que responda a sus expectativas de vida personal y profesional? y ¿qué tipo de reflexiones exponen los normalistas en torno a los problemas de la práctica docente para potenciar el sentido de agencia y reconstruir su formación inicial? El propósito general es comprender las estrategias o las tácticas que los normalistas exponen en las producciones textuales para construir un sentido de agencia a lo largo de la formación profesional que responda a sus expectativas de vida.

El sustento teórico de agencia se trabaja desde los aportes de Yurén (2013), Bauman (2001) y Freire (2005). Estos autores mencionan el vínculo que se teje entre las acciones de los sujetos y los discursos creados en las instituciones. Hacen distinciones como la idea de proyecto a futuro desde los instrumentos y mecanismos que posee la escuela como educadora del sujeto y los recursos que emplea para asumir “la construcción de su propio futuro, de su propia agenda

educativa, su autoformación, aun en las condiciones más depauperadas social, económica o educativamente” (Yurén y Mick, 2013, p. 10). Estas discusiones teóricas proponen una mirada analítica de los procesos que cada sujeto vive durante su formación para detectar la manera en que soluciona los conflictos cognitivos que la trayectoria académica propone, así como aquellas experiencias de aprendizaje en condiciones reales de trabajo profesional que lo impulsan a una transformación de sí mismo. Fenómeno que lleva a los individuos a la construcción de un sentido de la propia formación con mayor autonomía y responsabilidad para ejercerla en sociedad.

Desde esta mirada, se revisan los procesos que los normalistas describen en sus producciones textuales como resultado de la documentación, el análisis y la interpretación de los momentos más destacados acerca del sentido de agencia en la profesión docente.

El planteamiento de Yurén y Mick (2013) sobre la categoría de agencia se refiere a la forma en que los sujetos intervienen a través de la autoformación para alcanzar una “autonomización” con respecto de las propuestas institucionales que determinan los contenidos, propósitos y recursos aplicados en el contexto de planes y programas de estudio. En tenor de ello, señalan que “el dispositivo es tanto más heteroformativo cuando menos posibilidad tiene el sujeto en formación de hacer estas elecciones y tomar decisiones en relación con su formación” (p. 14).

El sentido de agencia en la formación de docentes se vincula con la idea de autonomía expuesta en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria al señalar que “la adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesionales es posible en la medida en que se participa en actividades significativas” (SEP, 2012, p. 6). Aquí se observa la dirección de la formación hacia acciones en las que el sujeto sea un agente creativo y propositivo en la construcción del saber docente, situación que fortalece un sentido de pertenencia al campo profesional.

Con estos argumentos teóricos se consolida la resolución de abordar el sentido de agencia que construyen los normalistas en el trayecto académico. En el entendido que esta categoría permite el análisis de las interacciones entre los formadores y los docentes en formación, se destaca: a) la incentivación para la vida profesional, los aciertos y obstáculos en la construcción de los rasgos de identificación con el campo educativo, y b) la capacidad de intervención-transformación de la práctica docente o, por lo menos, el reconocimiento de los límites o condiciones para el desarrollo de la trayectoria académica.

La metodología empleada se basa en el enfoque cualitativo-interpretativo, porque se analizaron las expresiones de los sujetos en sus producciones textuales elaboradas durante la trayectoria académica. Para tal efecto, se recurrió a la hermenéutica propuesta por Ricoeur (1976, 1995) con la finalidad de interpretar los escritos, iniciando con el análisis del contenido expresado por el sujeto y el contexto de creación. Se profundizó posteriormente en los sentidos que el estudiante-autor construyó en la composición, es decir, la orientación o propósito de los mensajes en la recuperación de las experiencias de aprendizaje en la institución y en condiciones reales del trabajo docente. Asimismo, se trabajó con las expresiones de subjetividad: descripciones emotivas asociadas con los procesos de razonamiento que los normalistas narraron por escrito.

Para triangular la información, se recuperó el discurso registrado en grabaciones de distintas sesiones y encuentros académicos entre normalistas y formadores de docentes. Se transcribieron y analizaron desde dos referentes: el plano de la expresión y del contenido para estructurar las categorías que hicieron posible la comprensión de los elementos de agencia aludidos por los sujetos en la trayectoria de formación.

AGENCIA Y FORMACIÓN DE DOCENTES

En el recorrido teórico sobre la categoría de agencia se encontró que Bauman (2001) escribió un capítulo titulado "En busca de agencia". Este apartado inicia con un planteamiento sobre la forma en que el miedo cósmico, referido a las leyes divinas y su cumplimiento por los seres humanos, transita a los actos mundanos y se domestica como un miedo oficial.

A diferencia de los poderes cósmicos, sus réplicas terrestres hablaban, y hablaban para ser escuchadas y obedecidas. De alguna manera, esto resultaba reconfortante: ahora los mortales sabían, o creían saber, cómo aplacar la ira de los poderes y apaciguar así el propio miedo (Bauman, 2001, p. 68).

Miedo que ha sido instaurado en todos los niveles del comportamiento humano con el que un grupo somete o controla a otros. Fenómeno que trasciende la historia de la conquista física para identificarse en diversas expresiones

de violencia simbólica. Explotación del ser humano por su propio género, a veces sin clara conciencia del actuar sobre otros a través de la demanda de obediencia, circunstancia que vulnera la condición humana, lacera el desarrollo de los sujetos, los vence ante el poder hacer o decir del gran Otro.

Para Bauman (2001), este miedo que vulnera la condición humana ha sido factor determinante en la concepción de sujeto-sujetado. Sujeto que asume las reglas con las que regula su actuar en el mundo, normas de conducta que aprende en las instituciones, familia, escuela, Estado; situación que denota una eliminación del ser como agente y gestor de su propia configuración subjetiva, en el entendido de que este sujeto nace, vive y muere en sociedad, de esta forma asume que, para pertenecer a ella, requiere cierto grado de sumisión, obediencia y respeto por sus disposiciones.

Sin embargo, el ser humano no está dominado por una sola versión del mundo; existen otras posibilidades con las cuales puede construir diversas posiciones que lo potencian como sujeto libre pensador. Estas vertientes lo conducen por diversos senderos con la intención de encontrar en sí mismo las herramientas que lo liberen de los yugos instaurados por los discursos opresores.

Este fenómeno gesta encuentros de opresión o sumisión y, de forma simultánea, abre intersticios para prácticas liberadoras. Freire (2005) escribe que en esta relación de dominación es necesario señalar que “el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto” (p. 38). Esto se puede interpretar como un encuentro entre él y el discurso del Otro poseedor del saber. En esa relación se reconoce a sí mismo como sujeto en proceso de aprendizaje, pero también con posibilidades de gestionar su propio conocimiento más allá de las opciones de enseñanza propuestas por los docentes y, en general, en las instituciones formadoras.

Esta relación entre docentes y estudiantes en educación superior abre múltiples posibilidades para trabajar desde la perspectiva del agente: “convertirse en miembro, miembros de comunidades que construyen colectivamente, en espacios micro, su autonomía, su propio destino” (Izquierdo, 2013, p. 10). Es el reconocimiento de sí mismo con un poder para tomar las decisiones y acciones necesarias a su propio juicio y emprender modificaciones en su trayectoria académica.

Este poder de los sujetos para intervenir y transformar su tránsito por el mundo implica la modificación imperceptible de las rutinas; con ello impulsan el cambio de los esquemas socioculturales que los circundan. Así, un agente con sus acciones propicia que las estructuras institucionales tiendan a variar sus discursos dominantes, lo que posibilita la apertura para nuevas ideas o la introducción de otro tipo de propuestas generadas desde los sujetos, y no desde los cánones preestablecidos.

En consideración a estas posibilidades, la trayectoria académica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria se focaliza para analizar la forma en que viven la formación inicial, con el propósito de comprender las estrategias o tácticas que emplean para ser agentes con conciencia de la “vulneración de la que es objeto, esta postura desestabiliza al agente y le invita a romper con esquemas fijos, prácticas rutinizadas, comportamientos normalizados, lógicas o racionalidades excluyentes o situaciones injustas” (Yurén, 2013, p. 44).

Este estado de vulnerabilidad del alumno pasa inadvertido cuando la comunidad académica realiza prácticas de enseñanza basadas en la imposición de trabajos, lecturas y ejercicios docentes o, bien, cuando la institución propone una dinámica fundamentada en la regulación de las conductas mediante mecanismos de control para el “cuidado de los estudiantes”. O, bien, como imposición de sistemas disciplinarios rígidos en los que aspectos como la demanda de un tipo de vestuario se privilegia en los procesos de formación, cuando se reconoce que tales aspectos son periféricos al campo académico.

Este ambiente que se diseña en el “miedo oficial”, dice Bauman (2001), tiene la finalidad de fortalecer la “inseguridad existencial que renace cotidianamente con el recuerdo inexorable de la vulnerabilidad última: la muerte” (p. 69). No subsiste solo o es impenetrable ante las alterativas que el propio sujeto elabora para conseguir sus fines. Si bien el miedo se funde en las normas y reglas institucionales, estas no tienen el propósito de desaparecer al agente, sino de regular el comportamiento social de este. En este sentido, se abren espacios y dispositivos que lanzan a los normalistas a ciertas condiciones de agencia que anudan en diferentes producciones a la largo de la trayectoria académica. Entre estas destacan las textuales porque abundan como evidencia de los aprendizajes.

Los textos académicos que los estudiantes elaboran durante el trayecto académico son un campo de conocimiento, explicación y evaluación en la formación de los futuros docentes. Aunque muchos coinciden en que estos escritos se elaboran para ser entregados y revisados por el formador de docentes y detentador del saber, son a la vez una veta para la comprensión de las tácticas que fortalecen su agencia.

Estas prácticas de escritura exponen en su ritualización un sistema basado en la enseñanza heteroformativa. Sin embargo, en el contenido abren múltiples intersticios donde se pueden tejer expresiones que posibilitan la construcción del sentido de agencia. Entendido esto como los espacios donde se filtran acciones expuestas por los sujetos que la emplean para mostrar diversos dispositivos con los cuales nutren y fortalecen la trayectoria académica.

EL SENTIDO DE AGENCIA EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Los argumentos teóricos del plan de estudios de 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria apuntan al trabajo desde el enfoque centrado en el aprendizaje. Este propone la disminución de las prácticas de enseñanza basadas en la exposición y la repetición de fuentes bibliográficas para impulsar la participación activa de los normalistas; sin embargo, no se ha concretado en el planteamiento de:

[...] una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende (SEP, 2012, p. 5).

Desde este discurso se recupera al sujeto como agente propositivo en la construcción de su conocimiento. Se constituye un concepto distinto de alumno al que aún predomina en las aulas normalistas. En la cultura de las instituciones formadoras de docentes se sigue considerando al estudiante como sujeto dependiente de las condiciones generadas por los Otros, como se constata en la siguiente charla.

En primer lugar, quiero felicitar al grupo y a la maestra por la actividad que realizaron y como cierre de las actividades en el proceso de innovar en lo que son los asuntos académicos. Veo con agrado cómo ustedes utilizaron el cartel para ir demostrando todo el proceso que fueron siguiendo. Qué alcances tuvieron y a qué conclusiones llegaron y cómo les ayudó esta unidad de aprendizaje. Bien, quiero solo hacer unas reflexiones que no pretenden, fíjense... bien, decir que ustedes están mal; no..., al contrario, está muy bien, pero tenemos que ir puntualizando, ir trabajando, ir mejorando. Le platicaba al maestro... que el área de investigación tiene que ayudarnos a ir detectando cómo poder formar a los mejores docentes que requiere nuestra sociedad, qué requieren nuestros contextos. Ustedes tienen muchas capacidades, muchas habilidades; ahora, esas mismas hay que potenciar [...] (Reg. de obs./exp. a los./5to. sem/ 250116).

Desde esta postura, los formadores son los que tienen que diseñar instrumentos, implementar acciones de innovación, escenarios de enseñanza para el aprendizaje, según la idea de un enfoque basado en la enseñanza. Idea que predomina en muchos discursos que circulan en la formación de docentes; de tal forma que el agente-alumno se conceptualiza en esta relación como un elemento receptivo, un sujeto “perfectible” desde la mirada especializada de los docentes.

En este sentido, la acción de los formadores incurre muchas veces en una metodología que focaliza la productividad profesional, y no el enfoque “que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes” (SEP, 2012, p. 6). En este momento, en el que las tecnologías de la información y la comunicación nutren datos a gran escala, circulan publicaciones especializadas en pedagogía al alcance de los normalistas. Con relativa facilidad ellos establecen ahora un diálogo con especialistas ubicados en otras fronteras territoriales. Estos dispositivos y estrategias promotores de autonomía se han empleado poco en la escuela normal y con relativa lentitud en comparación con otras instituciones de educación superior.

La mayoría de los formadores de docentes han mantenido esquemas que reducen las acciones del estudiante al cumplimiento de trabajos o tareas; pocos promueven escenarios o dispositivos para que sea agente de su formación: cambio en las estrategias de aprendizaje, modificación en las prácticas profesionales y diseño de espacios institucionales con nuevas estructuras para ser docente.

Como se observa, la responsabilidad del formador en el terreno de la innovación educativa llega a ser cuestionada por los estudiantes. Al respecto, una alumna de sexto semestre, en el desarrollo de una investigación sobre lo que viven a lo largo del trayecto de formación, recuperó, a través de encuestas y entrevistas, las opiniones de sus compañeros, con las cuales organizó, analizó e interpretó su voz:

Es interesante notar como más del 75 por ciento del alumnado opinan que los docentes tienen gran parte de responsabilidad en que los ánimos, entusiasmo e identidad se vayan perdiendo poco a poco [...]

En ocasiones, los maestros nos indican qué trabajos son los que debemos realizar, y cuando lo hacemos, no es como ellos lo esperaban, por lo que tenemos que volver a corregir y hacer otra vez nuestro trabajo [...]

Si nos van a pedir algún trabajo o proyecto, que nos indiquen primero qué quieren y nosotros lo hacemos, aunque eso sería como un trabajo por encargo, más que para que nosotros adquiramos un aprendizaje (anónimo, 2017).

Si pudieras cambiar algo de tu formación docente, ¿qué sería?

Menos tarea y que eso poquito sea bien guiado. Que nos dieran un ejemplo de las cosas que quieren, cómo quieren (anónimo, 2017).

Con estos testimonios se puede notar que no se trata de los profesores, sino de la forma de trabajo o metodología que están siguiendo para trabajar lo que verdaderamente confunde a los alumnos y por consiguiente ellos se comienzan a desanimar (PTA/BDALR/marzo, 2017).

Como resultado de este trabajo, la autora concluye que los docentes formadores crean ambientes poco favorables para el aprendizaje en el aula, no escuchan o recuperan las opiniones, pocas veces fomentan la colaboración y desdeñan los aportes de los estudiantes. Al respecto, la alumna expone otra de las opiniones que sustentan este fenómeno.

Cuando se tomaban decisiones para la evaluación o la entrega de trabajos, también que nos escucharan, ojalá nos escucharan. Tenemos buenas ideas a pesar de ser jóvenes "inexpertos"; nosotros somos quienes vivimos esa formación y qué mejor que sean tomadas nuestras opiniones para mejorar.

Recuerdo cuando nos organizamos para ir a San Luis Potosí, contratamos un autobús... Ya estaba todo organizado, y en la dirección hicieron que lo cambiáramos por uno más económico, el cual nos dejó varados a media sierra. No nos escucharon al decirles que el camión que habíamos elegido era el más adecuado e impusieron su palabra. Ojalá nos hubieran escuchado (anónimo. PTA/BDALR/marzo, 2017).

Desde este punto de vista, prevalece una escucha poco atenta de los formadores. Algunos diseñan sus sesiones con escasas oportunidades para el trabajo autónomo. De esta forma, se observa que la docencia en la escuela normal promueve una educación centrada en el cumplimiento de las metas programadas, el conocimiento y dominio de los contenidos, y genera una práctica profesional anclada en el dominio o control del grupo. Probablemente, estas acciones procuran una trayectoria académica asociada con el concepto de docente distinguido por cualidades como el poder y mando. En menor medida se fomentan las competencias profesionales para la gestión de nuevos conocimientos y habilidades necesarias para mejorar y transformar de manera permanente las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la mecánica del trabajo de los formadores, que implica metodología, estrategias, enfoques y recursos, continúa anclada en la heteroformación, una forma en que la dependencia del alumno crea la razón para la existencia del docente. En sentido contrario, pensar en la autonomía, el respeto a la toma de decisiones de los normalistas, la asunción del riesgo de abrir espacios para su participación propositiva y diversa o en la creación de alternativas innovadoras en el terreno de la formación, hace emerger ideas acerca de la posibilidad de una autoformación como un campo para promover el sentido de agencia en los sujetos.

RASGOS DE AGENCIA EN LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS DE LOS NORMALISTAS

Al dar comienzo a escribir estos renglones me pregunto cómo poder expresar lo que atravieso en mi formación docente. Todo se vuelve material empírico y una visión propia de cómo suceden y se viven las cosas más agradables y difíciles al aprender, teniendo en mente que la herramienta principal de trabajo son seres humanos. Las ideas que plasmo a continuación van guiadas, en primera instancia, a visualizarme, como estudiante, que estoy logrando aprender y hacer, pero también qué estoy dejando de lado no mostrando interés. Ahora me surge la inquietud de conocer si lo que estoy atravesando en mi formación solo es propio del ser docente o también en otras futuras profesiones (Cruz Rosas, 2017).

Uno de los rasgos de agencia, desde el punto de vista de Yurén (2013), es la capacidad de tomar conciencia de la vulnerabilidad a la que está expuesta el propio sujeto. Este proceso de percepción de las carencias académicas, de los problemas metodológicos y teóricos en la docencia, abre la oportunidad de que el normalista comprenda y se “visualice” como aprendiz de la profesión e intente generar acciones para superar los obstáculos que vive.

En mi experiencia, las primeras veces que ejecutaba la planificación dentro del aula, me limitaba a cumplir con todas las actividades al pie de la letra, sin hacer ninguna modificación; sin embargo, comencé a darme cuenta de que dicha acción era errónea, pues muchas veces las condiciones del grupo no me permitían lograr mis objetivos, por lo que empecé a ver la necesidad de elaborar planes específicos pero flexibles. Algunas de las causas internas por las cuales fue necesario hacer algunas modificaciones fueron: la falta de conocimientos previos en los niños, el incumplimiento de tareas y material, el tiempo; también dependía de la disposición o el interés de los niños, o simplemente porque a partir de que observaba el trabajo me daba cuenta de que no estaba funcionando. Entre las causas externas se encuentran las actividades escolares como los honores, las clases de inglés y computación o la suspensión de clases, pues todo esto nos restaba tiempo (ensayo/ARO/junio, 2015).

Al llegar a la práctica docente, los normalistas observan, por una parte, factores que intervienen en la profesión y denotan las competencias que poseen o, por otra parte, las carencias que se tienen. Este momento se convierte en coyuntural para su trayectoria académica porque varios de ellos estructuran acciones para transformar su formación inicial. Así se observa en el caso de la autora del texto: es sensible a los defectos de una planificación rígida y cambia a una “flexible”.

Aunque los estudiantes saben que los formadores demandan el cumplimiento estricto de estas en las prácticas profesionales, ellos implementan variantes que les permiten resolver su ejercicio docente en condiciones reales. Al respecto, una estudiante escribe lo siguiente:

Cuando comenzamos con su elaboración en los primeros semestres, no se nos otorga una guía como tal para su elaboración, por lo que los docentes en formación nos vemos en la necesidad de investigar por nuestra cuenta, en internet o con compañeros de grados superiores, cómo se realizan estas, teniendo siempre la incertidumbre de si lo que hacemos está bien o no, y aunque el aprendizaje se supone que debería ser autónomo, este resulta ser un aspecto en donde yo recomendaría la implementación de un taller o una guía más puntual para su realización (Moreno, 2017).

El reconocimiento de la ausencia de asesoría los lleva a gestionar el propio conocimiento a través de la investigación y apoyo de otros normalistas con mayor experiencia en el terreno de la docencia. Esta colaboración entre pares ocurre con frecuencia para despejar dudas sobre los procesos de planificación, organización y evaluación de los grupos en el nivel de educación primaria. Ellos reconocen que aprenden con mayor facilidad y de mejor manera que durante las sesiones de clase.

La forma en que los maestros manejan la situación de aprendizaje dentro del aula, ya que siempre es un trabajo monótono, “lee, haz tu exposición y comparte”, es un trabajo muy administrativo. En vez de compartir estrategias, que es lo que verdaderamente te ayuda dentro del aula, te llenan de teoría que no se sabe en qué momento ocupar.

La poca experiencia de los docentes formadores en el campo de educación básica marca cierto límite en el aprendizaje que comparten, tomando en consideración la falta de vinculación de la teoría con la práctica (García Alarcón, 2017).

El concepto de inexperiencia de los formadores en el campo de la docencia en educación básica y la falta de una metodología pedagógica para fortalecer las competencias profesionales han provocado que múltiples voces normalistas manifiesten apatía o desmotivación por la profesión.

[...] a partir de sus concepciones nos damos cuenta de dónde reside su interés por el campo, así mismo la desmotivación tras encontrarse con docentes que no tienen el acercamiento a la práctica, evitando así un aprendizaje más profundo y basado meramente en teoría (García Alarcón, 2017).

El juicio crítico dirigido a las prácticas de los formadores denota el nivel de sensibilidad respecto de su responsabilidad en torno a la docencia en educación básica. Así, ellos pasan de una demanda de atención y asesoría pedagógica a la gestión de sus competencias profesionales. Esta serie de actitudes que implican la movilización de sus conocimientos y habilidades es un rasgo distintivo del proceso que vive el normalista y que gesta un sentido de agencia en el campo de la docencia.

[...] enfocándome en la comunidad normalista, es claro que el ciclo inició con emoción para los que entraron por vocación y con cierto nivel de interés para los que ingresaron por diferentes situaciones, mientras que a la mitad del proceso hay una desmotivación por seguir y se opta solo por un deber cumplir con lo más mínimo, finalmente el regreso de la emoción por experimentar lo nuevo o bien lo que se espera en la labor docente (Hernández Hernández, 2017).

Este ciclo de emociones expresadas por la autora del texto anterior permite observar las experiencias que los sujetos en proceso de formación docente entrelazan para transformar su sentido de pertenencia a la profesión. Se fortalece la identidad profesional o se logra superar la serie de sensaciones negativas asociadas a la frustración del ingreso a una licenciatura que no se deseaba o a la desmotivación ocasionada por la práctica de los formadores. Ella teje y reestructura el conocimiento del ser docente utilizando el territorio de los afectos y se propone mejorar su trayecto académico para responder a sus intereses.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Después de analizar la relación entre la cultura institucional prevaleciente en la formación inicial de los docentes y los sujetos que la viven, es posible afirmar que las instituciones siguen siendo lugares donde se desarrollan los procesos de opresión-liberación. En este sentido, la educación es un campo en el que se tejen relaciones de poder, dominación y sumisión, pero también donde se construyen opciones con las que los sujetos desanudan estas dependencias y reconfiguran sus opciones de formación y preparación para actuar en el mundo.

Uno de los aspectos que destacan en este encuentro de opresión-liberación es la capacidad de autoconocimiento que logran construir los normalistas a partir de la escritura académica. En este sentido, para explicar la propia práctica profesional documentan la experiencia a partir de los relatos de diarios y los registros de observación, y con ello elaboran diversas composiciones textuales como ensayos, artículos, ponencias y escritos libres y creativos.

Estos textos se convierten en dispositivos para el análisis de la propia formación docente y son, a la vez, un territorio fértil para comprender la forma en que los docentes formadores fomentan u obstaculizan el desarrollo de las competencias profesionales. En este sentido, la imposición de un ritmo de trabajo académico asociado con la figura del docente constituye una heteroformación en la cual se mantiene a los estudiantes bajo la dirección del profesor. Sin embargo, las narraciones, los relatos y las investigaciones que realizaron y difundieron como trabajos escolares develan la forma en que rebasan dichas propuestas institucionales para construir vías alternas que potencian la transformación y la mejora del desempeño docente en las prácticas. Los cuestionamientos elaborados en los escritos son herramientas que orientan el desarrollo de las ideas y, además, cumplen la función detonadora de inquietudes sobre la formación propia. En estos textos se dibujan las necesidades de los normalistas en torno a la profesión docente y las tácticas que emplean para la mejora de su trayecto académico.

La forma en que los normalistas anudan, en los diferentes textos académicos, la serie de problemáticas referidas al campo de la docencia y los mecanismos que emplean para superarlas permite la valoración de algunos rasgos de agencia en este proceso de formación del futuro profesionista, tales como la percepción del logro de las competencias durante la trayectoria académica y el ímpetu para desarrollarlas con recursos que rebasan las propuestas institucionales. De esta manera, se recurre a la autoformación en investigación y a la colaboración entre pares. Aunque los normalistas han construido un sentido de escasa libertad para la movilidad académica y reconocen pocos espacios de autogestión para la preparación académica, varios logran superar estos límites institucionales recurriendo a redes sociales, al intercambio de experiencias con egresados o docentes titulares, con ello conceptualizan y generan alternativas para la transformación de su desempeño profesional.

Uno de los rasgos de agencia ha sido la fortaleza emocional que construyen a lo largo de la formación inicial. Las expresiones de afecto que hace algunos años estaban vetadas en las producciones textuales, ahora son un recurso de sensibilidad ante sus necesidades profesionales y convoca a la toma de conciencia de las implicaciones de ser docente en condiciones sociales y culturales adversas para los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria.

El reconocimiento del ciclo del conflicto emocional que viven los normalistas a lo largo de los cuatro años de formación inicial hace posible descubrir que el apoyo mutuo y la colaboración entre pares es un rasgo de agencia que experimentan los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Rosas, H. B. (2017). *Un momento de desesperación. Ensayo para el curso Producción de Textos Académicos*. Escuela Normal de Zumpango.
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García Alarcón, I. (2017). *La formación del docente en una escuela normal. Desde la vocación hasta la desmotivación*. Escuela Normal de Zumpango.
- Hernández Hernández, K. (2017). *¿Qué sentimientos se causan durante el transcurso de la escuela normal?* Escuela Normal de Zumpango.
- Izquierdo, M. Á. (2013). Prólogo. En T. Yurén y C. Mick (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 9-12). Juan Pablos Editor.
- Moreno, S. (2017). *¿Cómo podría mejorar la formación docente?* Escuela Normal de Zumpango.
- Ricoeur, P. (1976). Del conflicto a la convergencia de los métodos en exégesis bíblica. En R. Barthes (ed.). *Exégesis y hermenéutica* (pp. 33-50). Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI Editores.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Yurén, T., y Mick, C. (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. Juan Pablos Editor.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 23-52). Juan Pablos Editor.