

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LAS EDUCADORAS: UNA MIRADA DESDE LA REFORMA.

DAVID CERVANTES TAPIA

El centrar la atención en el trabajo docente realizado por las educadoras pertenecientes al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) en San Luis Potosí, en el proceso de Reforma, implica desarrollar dos constructos de análisis: La Reforma en sí y la práctica docente como condensadora de procesos.

El trabajo de campo implicó una labor diagnóstica, cuyos resultados se presentan en este informe, estableciendo tres líneas de análisis: Caracterización general de los sujetos. Formación, actualización y profesionalización y trabajo docente.

Los propósitos del diagnóstico fueron: Identificar y caracterizar en el marco de la Reforma a los profesores y profesoras de preescolar del SEER en su condición docente y realizar un primer acercamiento con los usuarios de la investigación.

Planteando los cuestionamientos: ¿El docente de preescolar enriquece su formación profesional al repensar su práctica en el contexto de Reforma; cómo concibe y asume su profesión; cuáles son los rasgos de la condición docente de las educadoras del SEER?

Se aplicaron 254 encuestas cerradas, equivalentes al 98% de la población que labora en los planteles preescolares públicos del SEER.

Las educadoras: una mirada cualitativa y cuantitativa

Teniendo como referente teórico el trabajo de Tenti (2005) se retoma la idea de “leer cualitativamente”, las cifras y números obtenidos en una investigación de campo realizada con los docente, “toda reforma tiene sentido, si modifica lo que sucede en las aulas”, lo anterior porque en

el nivel de Preescolar se vive una reforma curricular que implica voltear la mirada a las prácticas docentes.

Caracterización general: El nivel de preescolar desde sus inicios se gesta en una matriz feminizadora, prevaleciente, la idea de que quien forme y eduque debe tener características, entre las que resaltan “el amor”, “la ternura”, “dedicación”, predomina hasta la fecha, fortaleciendo el estereotipo de la educadora como segunda madre y/o “jardinera”, responsable de cultivar y formar esa “plantita”, aludiendo al niño que necesita ser cuidado y cultivado, de ahí que a los planteles preescolares se les llame “Jardines de Niños”.

Dan cuenta de lo anterior los datos arrojados por la encuesta encontrándose que un 96.44% de la población son mujeres, reduciéndose a un 3.66% la población de docentes hombres, concentrándose éstos en los profesores de enseñanza musical y de educación física.

Además dentro del estereotipo de la educadora, está la edad, sobresale la idea de la educadora-joven, capaz de jugar, correr y brincar con los niños, aunque en la realidad y los retos de hoy requieren de una educadora profesional con la convicción de que el niño es un sujeto que no necesita tanto de una segunda-madre sino de un o una profesional que favorezca la potenciación de competencias para ingresar a la educación formal.

En los planteles públicos del SEER, la edad del profesorado en el nivel oscila entre los 31 y 40 años, con un 62.8 % siguiendo en rango la generación de los 20 a los 30 años con un 20.73%, el resto de la población se distribuye después de los 41 años al respecto se infiere que la planta docente es madura. Lo anterior también se relaciona con la inserción al mercado de trabajo, quienes en promedio se incorporaron al servicio al culminar su formación inicial, y que el tiempo para gozar de la jubilación como prestación del trabajador está en relación con la edad biológica, concentrándose la mayoría de los sujetos en la generación entre los 16 a 20 años con un 29.8%, siguiéndole el lapso comprendido entre los 11 a 15 años con un 17.07% y entre 6 y 10 años un 12.2% de la población, lo que permite anticipar que si no se generan recursos para la creación de nuevas plazas, la movilidad laboral y la oferta de trabajo se verá detenida al menos por una década más.

Formación, profesionalización, capacitación y actualización docente. Los procesos de formación, profesionalización y actualización docente a diferencia de una visión reduccionista, se conciben desde una línea crítica, para César Carrizales (1991, p.18), es el producto de diversos ámbitos de formación personal y profesional; en ella participan los diversos programas que se organizan como la intensión de formar profesores, la cotidianeidad institucional, ámbitos familiar, sindical, medios de comunicación; el pasado como fijación y el porvenir como modelo. Necesaria es una diferenciación entre formación inicial y formación continua, para efectos de este trabajo, se considera a la formación inicial como la que se recibe en instituciones formadoras de docentes, y que se convierte en requisito para ejercer la docencia, en este caso se hace referencia a las escuelas normales. La información que arroja la encuesta muestra que un 18.9% de la población docente cursó su etapa formativa inicial. En 1984 se decreta que la preparación recibida se eleve rango de licenciatura, requiriéndose para su ingreso el bachillerato, llama la atención que un 49.39% de los encuestados afirma que cuenta con la certificación de bachillerato terminado pero sólo el 35.98% cuenta con la licenciatura terminada de lo cual, se puede inferir que hay docentes laborando que no cuentan con el título. Otra institución que imparte formación inicial es la Universidad Pedagógica Nacional, que amplía su cobertura para preparar personas que ejercen la docencia sin contar con un título normalista, en esta situación se encuentra un 10.98% de los sujetos encuestados, incluye docentes que han cursado una licenciatura después de su preparación normalista.

Por su parte la formación continua, remite a procesos formativos, sea a nivel licenciatura, posteriores a la formación inicial, especialidades o posgrados, llama la atención que la oferta de las instituciones públicas prevalece. A nivel normal pública con un 14.02% de la población, mientras un 10.98% en instituciones privadas, así mismo otra licenciatura, en establecimientos públicos, se tiene un 28.05% y privado 4.88%, a nivel posgrado se cuenta solamente con 5 docentes, los cuáles no están titulados representando un 3.05% de la población, un 0% en nivel de doctorado, cifras que da cuenta del nivel académico de los docentes en el nivel preescolar.

Dentro de la formación continua, el 46% de los docentes no han acreditado ningún curso de actualización, el 41.46% se abstuvieron de contestar, silencio que muestra una realidad, casi la mitad de los docentes encuestados no ha podido cursar o acreditar este tipo de cursos, sea por falta de interés, o condiciones inadecuadas. Sin embargo la necesidad por actualizarse en el profesorado, está presente, y el motor para esto es tener; una mejoría en la práctica docente (61.59%), el logro de un desarrollo académico (57.93%) y por interés y gusto personal (28.05%), por lo que buscan alternativas de actualización, aunque no sean ofrecidas por el PRONAP, tal es el caso de cursos, talleres o congresos. Estos datos llevan a cuestionar si realmente el diseño de eventos y organización de cursos y talleres que forman parte del PRONAP son de impacto e interés para los docentes en el nivel preescolar.

Razón a lo anterior son los siguientes datos, un 51.83% manifiesta que para mejorar su práctica docente necesita fortalecer lo relacionado con técnicas y estrategias didácticas, le sigue el dominio de contenidos con un 36.59% y dominio del enfoque un 26.22%, se hace evidente que el interés por actualizarse se concentra en el plano práctico-instrumental y que estos contenidos teóricos, científicos y tecnológicos no se contemplan en el catálogo de necesidades de actualización de los docentes del nivel preescolar del SEER.

Ante tales necesidades de actualización los docentes recurren a diversas alternativas destacando tres de éstas; la asesoría entre colegas (45%), lo que habla del paulatino fortalecimiento del trabajo colegiado; asesoría con directivos o supervisores (18.29%), lo que muestra el reconocimiento a la figura del director como “líder académico” y no como gestor administrativo solamente; uso de biblioteca y talleres (19.51%), aunque no se especifican de donde vienen éstos servicios y Centros de Maestros (10.98%).

Derivado del Acuerdo Nacional y pensado en su origen como estrategia para apoyar y valorar los procesos de profesionalización docente fue el Programa Carrera Magisterial (PCM), Blanco, Castelán y Silva (Citados en COMIE, 2003) refieren al impacto que tuvo PCM en sus inicios, pensado como un mecanismo de ascenso horizontal, después de 1994 con la crisis político-

financiera por la que atravesaba el país, se redujo en gran manera su capacidad de cobertura, fueron y son muchos docentes que durante años han esperado incorporarse o bien promoverse, sin embargo debido al poco presupuesto destinado, que reduce el techo financiero para fortalecer dicho mecanismo escalafonario y la falta de interés del profesorado, poco a poco han hecho cuestionable el PCM. Situación que los resultados corroboran; del total de los sujetos encuestados 42.68% no cuenta con PCM, 46.34% están incorporados, absteniéndose de contestar un 10.92%, la mayoría se encuentra en 1ª. Vertiente 71.05%, 2ª. Vertiente 11.84%, 3ª. Vertiente 7.89%, no contestando 9.21% de la población. Para los docentes del nivel preescolar del SEER se hace cada vez más difícil la promoción, el ascenso horizontal se da de manera muy lenta, prueba de esto es que el 71.05% se ubica en el nivel A, 14.47% en el nivel B, 1.32% en el nivel BC, 9.21% en el C, de los sujetos encuestados, ninguno se encuentra en el nivel D y E. Cabría preguntarse aquí no sólo el impacto de los mecanismos del Programa de PCM, si no también el interés de los docentes, por cumplir y realizar lo necesario para su incorporación y promoción.

Trabajo docente. Nos remite a unidades de análisis referentes al docente y su práctica, éste como sujeto educativo, Mora y Otros, (COMIE 2003), plantea que el “Ser Educativo”, le da razón de ser al trabajo docente, tomando rostro en la práctica, de quien la ejerce, además, según Gimeno Sacristán (1998), el docente aunque está inserto en una estructura social, tiene la posibilidad de incidir en procesos de transformación del otro, el escenario para lo anterior, es la práctica docente, condensación de historia y formación, es la amalgama de lo objetivo y subjetivo, bien lo dice Rockwell y Mercado, “sabe ser maestro implica la apropiación, no sólo de contenidos, sino de elementos más sutiles e implícitos, en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (Rockwell, Mercado, 1985).

Uno de los retos sociales de la práctica docente en el nivel, es la atención a la diversidad, al respecto, el trabajo docente no responde de todo a este desafío, muestra de ello es el bajo índice de docentes 7.12%, que acudieron al Curso Nacional de Actualización sobre Integración Educativa. Otro de los datos que corroboran lo anterior y se relaciona con la interculturalidad, es lo que se

refiere al conocimiento de alguna lengua indígena por parte de los docentes encuestados, solamente 3 la hablan representando el 1.83%.

Otra de las aristas del trabajo docente es la interacción con “el otro”, implica incidir en alguien más para cambiar, de aquí que el trabajo colegiado se convierte en una alternativa de cambio, en un espacio de aprendizaje en interacción, En esta Reforma se ha apostado al fortalecimiento del trabajo colegiado como alternativa de formación, en la realidad se aprecia una dificultad por cambiar la cultura escolar y no reunirse a “organizar la cooperativa, a definir el modelo de delantal que llevarán las docentes o ver quien será responsable de organizar la agenda de eventos sociales”. Al respecto el 81.71% afirma participar en reuniones académicas del colectivo, disparándose las apreciaciones sobre el impacto que este tipo de reuniones tiene, el 78% están de acuerdo que el trabajo colegiado favorece el respeto y la tolerancia y 17% manifiesta desacuerdo. Las reuniones colegiadas han favorecido el conocimiento integral de los educandos, al respecto 85% están de acuerdo, 8% en desacuerdo. Este tipo de trabajo fortalece el dominio de las tareas académicas, el 87% manifiesta estar totalmente de acuerdo y 11% en desacuerdo, hace pensar que se ha tenido un avance en fortalecer el trabajo colegiado como espacio para fortalecer el trabajo docente y como alternativa para generar el sentido educativo de la práctica del profesorado.

Otro aspecto que le da sentido al trabajo docente es la identidad, constructo que se rescata de lo aportado por el COMIE (2003) y que la refiere como un proceso social, de tal forma no existe una sola, pero si, remite al sentido de pertenencia, en este caso a “ser maestro”, y a como valorar la profesión docente.

Al respecto, los tres principales motivos por los cuales los encuestados trabajan en el nivel de preescolar son: interés o gusto por formar niños 83.54 %, situación que invita a voltear la mirada al mito de la educadora-madre, es decir aquella continua el proceso de crianza iniciado en el hogar. El reto académico, pasa a un segundo término, el conocer, investigar, transformar y estar a la altura de los desafíos intelectuales y sociales, no es prioridad para los docentes encuestados del nivel preescolar con un total de 40%.

Es motivo de selección para ejercer la docencia en este nivel, el horario que permite realizar otras actividades con un 20.12%; lo que corrobora la idea tradicional que ser educadora, es poder ser madre de familia, la jornada es corta y permite dedicarse a las labores propias de la maternidad o bien conseguir otro empleo que ayude al ingreso económico de las docentes.

Ser educadora es motivo de orgullo para la mayoría de las encuestados un 79.27% así lo manifiesta, pero para un 56.1% la docencia sólo debe ejercerla aquel que cuente con capacidad, sensibilidad e inteligencia, postura que discrepa con los índices analizados en el rubro de asistencia a cursos de actualización, falta de preparación para atender la diversidad o el simple gusto por formar niños. Para un 41.46% es indispensable que quien ejerza en el nivel está obligado a la rendición de cuentas y el 40.85% no puede concebir la evaluación de la docencia sin tener como referencia el aprendizaje de los alumnos, constituyendo esto el “talón de Aquiles del Nivel”, es decir los procesos evaluativos en Preescolar necesitan más precisión, objetividad y compromiso de los docentes al realizarlos.

ibliografía

- Aguilar, Citlalli, (1985), La definición cotidiana de los maestros, en Rockwell, Elsa, (1985), *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*, Ed. El Caballito, México.
- Carrizales César, (1991), *El filosofar de los profesores*, UAS-UAEM, México. p.18.
- Mora Oropeza, María Elena, et. alt., (2003), Las prácticas y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales, nacionales e internacionales, en: Piña, Furlán y Sañudo (Coordinadores), *COMIE* Vol. 2, México, pp. 189-228.
- Silva, Castelán y Blanco (1996), El Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación, Estado del Arte de una década, en: Ducoing Watty, Patricia (Coord.), 2003, *COMIE*, Vol. 8, México, pp. 299-342.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth, (1986), Los sujetos, sus saberes y la historicidad de la práctica docente y la formación de maestros en la escuela: lugar del trabajo docente, en: *Descripción y Debates*, Cuadernos de Educación, México, DIE, p.68.
- Tenti Fanfani, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores, 2005.