

TRAYECTORIAS DOCENTES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES: QUIEBRES IMPUESTOS POR EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y EL ENTORNO GLOBAL

MANUEL DEMETRIO AQUINO BONILLA / GERARDO GARCÍA LÓPEZ
Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl

RESUMEN: Se realiza un análisis sobre la trayectoria docente en tres momentos: el periodo previo al ingreso a la escuela normal, la formación inicial, e inserción laboral. Para ello se indagó en entrevistas y narrativas de docentes egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), de tres escuelas normales ubicadas en la región oriente del Estado de México.

El estudio es exploratorio-cualitativo, en el se recupera la experiencia de los maestros siguiendo el concepto de trayectorias propuesto por Bullough. Se parte del supuesto de que las trayectorias no son lineales, sino que sufren quiebres derivados de la historia personal, el contexto institucional y el

entorno global, quiebres que constituyen obstáculos para concluir exitosamente la carrera y vincular la inserción laboral con la formación recibida. Los resultados muestran expectativas en el trayecto de la formación que no encuentran respuesta en las prácticas institucionales, al mismo tiempo las exigencias del entorno no se corresponden con las políticas de inserción laboral, impidiendo la transferencia de las competencias adquiridas en el ejercicio profesional, dejando profundas huellas en la identidad docente.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias Docentes, Formación, Identidad, Competencias Profesionales.

Introducción

En el actual contexto global el aprendizaje del idioma inglés tiende a universalizarse hacia todos los niveles de educación básica. Esta tendencia plantea diversos retos para la formación de maestros que habrán de atender la enseñanza de esa lengua extranjera. Se requiere impulsar una formación docente adecuada a las exigencias nacionales e internacionales, implementando procesos pedagógicos centrados en las prácticas sociales del lenguaje para desarrollar las competencias comunicativas de los docentes, mismas que han de transferir a sus alumnos de educación básica.

Estos retos sugieren la necesidad de investigar el recorrido que sigue la trayectoria docente con el fin de considerar la pertinencia de que la escuela normal, como institución formadora de maestros, consolide o reoriente la trayectoria de la formación en la especialidad de inglés.

De ahí que en esta ponencia se presenta un análisis crítico sobre el impacto que las prácticas institucionales y el entorno global han tenido en la trayectoria docente.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo es la ruta de la trayectoria docente y cuáles son sus principales puntos de quiebre?
2. ¿Qué condiciones, institucionales y contextuales influyen en la conclusión exitosa de la carrera y en la inserción laboral?
3. ¿Cuáles son los puntos clave que obstaculizan la transferencia de conocimientos?

Objetivos

Conocer la forma en que la historia personal, las prácticas institucionales y la inserción laboral se constituyen en referentes de identidad profesional docente.

Identificar los puntos de quiebre de la trayectoria que obstaculizan la conclusión exitosa de la carrera y la transferencia de competencias en la inserción laboral.

Metodología

Se realiza una exploración de la trayectoria docente desde el periodo previo hasta los primeros años de docencia. Al hacer este recorrido se utiliza como estrategia metodológica la contra-narrativa. De acuerdo con Bullough (2008; 1) la contra-narrativa “Es más que una simple colección de estudios sobre la enseñanza y la formación de maestros. Representa una parte del recorrido profesional dentro de los problemas de la formación y nos recuerda que el mejoramiento de la educación depende siempre y dondequiera del bienestar del maestro como persona”.

La investigación se realizó con docentes egresados de 3 escuelas normales, quienes cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera

(Inglés). Estas normales son: 1 y 4 de Nezahualcóyotl, y la Escuela Normal de Amecameca.

El Estudio es exploratorio cualitativo, cuyo trabajo empírico consistió en: 13 Narrativas y 5 entrevistas.

La trayectoria docente

En un sentido amplio la trayectoria docente es una historia de vida, cuyos vestigios en el proceso de convertirse en maestro requieren buscarse desde las experiencias previas que los aspirantes al ejercicio del magisterio han tenido en su vida familiar, o en su condición de estudiantes antes de ingresar a la Escuela Normal; luego, en el trayecto de la formación profesional, donde al tiempo en que se enfrentan a diversas exigencias institucionales, se forjan expectativas, creencias, o modelos de ser docente y; en la inserción laboral.

Conforme a Merlo (2009; 1-2), en el transcurso de la trayectoria los docentes se enfrentan a diversas interrupciones y bifurcaciones, como consecuencia de las decisiones personales, familiares, o por las exigencias del contexto que no siempre corresponden a las historias individuales y a las prácticas institucionales.

Discusión de resultados

Formación e identidad, los primeros vestigios

La formación se entiende en el sentido que propone Gadamer (citado por Vázquez, 2005; 13), quien resalta en la historicidad del concepto su vinculación con cultura, lo cual significa la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los significados de la tradición de su entorno.

En este sentido, la formación de la identidad profesional se estructura a partir de las historias de vida, de experiencias en las actividades escolares de la Escuela Normal y en la inducción a la docencia en las escuelas de educación básica, donde el ideal es que se logre articular una visión clara de lo que significa ser maestro. Así, ante la pregunta ¿Cómo llegaste a la Escuela Normal? las respuestas muestran un sentido de pertenencia que vincula al sujeto con otros seres humanos (familiares ó docentes), hasta las que construyen un imaginario sobre la institución y la carrera, conformando expectativas que llevan a un destino común: especializarse en inglés. Es decir, la elección inicial se centra en primera instancia en ser buenos aprendices del idioma y como consecuencia ser bue-

nos maestros de inglés. Esta expectativa va conformando una visión del mundo de la docencia, compartiendo una base cultural común, a partir de la cual se construyen modelos de ser docente. Es así que, en primera instancia, la historia personal tiene un peso significativo en el sentido de pertenencia a la profesión docente: *“Desde que tenía 10 años me interesó mucho aprender inglés y me llamaba la atención porque fui a vivir a los Estados Unidos y conforme fueron pasando los años quería perfeccionar mis conocimientos de la lengua inglesa. Al regresar a México, la Escuela Normal era ideal para lograrlo”* (S. No. 5).

Papel clave juega la imagen de los maestros que fueron capaces de transferir el gusto por la docencia y al mismo tiempo ayudar a construir un sistema de creencias, saberes e imaginarios sobre la profesión docente.

Ante la pregunta sobre si hubo alguna imagen a seguir para inclinarse por la docencia, se encuentran respuestas que destacan el papel del docente en la escuela preparatoria, nivel previo a la formación normalista: *“La imagen de mi maestra de preparatoria me inclinó a ser maestro de inglés. Me gustaban mucho sus clases, se enfocaba en que nosotros aprendiéramos, que lo practicáramos. Era una persona muy educada, te ayudaba si tenías algún problema, entonces todo eso se conjuntó y por eso creo que esto es lo mío”* (S. No. 1).

La historia coincide en el nivel de secundaria. La competencia de transferir no sólo contenidos, sino de despertar el interés por la profesión resulta crucial y es posible afirmar que contribuye a definir la elección de una trayectoria. Diversos maestros de ese nivel, a pesar de la carga de trabajo que significa laborar con una gran cantidad de estudiantes, del tiempo reducido para la clase de inglés o las actividades escolares a las que son comisionados más allá del trabajo docente en el aula, diseñan estrategias y materiales que posibilitan la comprensión y el interés por el aprendizaje: *“Mi idea de ser profesora de inglés surgió porque en la secundaria mi maestra llevaba mucho material visual, hacía dinámicas de grupo, explicaba con claridad y su clase era muy amena, lo que decía le entendíamos”*.

Es así que en el periodo previo al ingreso a la formación docente confluyen familia y escuela, padres y maestros, constituyendo un entorno cultural que, si bien no determina, sí contribuye significativamente a que se construyan las primeras experiencias e imaginarios sobre lo que es ser docente, orientando la toma de decisiones en la elección de institución y carrera.

Expectativas y contexto institucional, la primera desviación

Cada estudiante, a partir de su historia y la información de que dispone, forja esperanzas de conseguir algo. Es decir, construye expectativas en las que se expresa lo que espera lograr antes de actuar, manteniéndose atento para enterarse de algo cuando ocurra y actuar en consecuencia. Este compás de espera no es pasivo, se crean imágenes, creencias, ilusiones. Sin embargo, al encontrarse que la realidad no corresponde a lo esperado viene la desilusión. Las prácticas institucionales en muchos casos derrumban los modelos creados produciéndose una sensación de abandono, de insatisfacción. Se produce así el primer quiebre en el recorrido, que se manifiesta generalmente en los semestres intermedios de la carrera expresándose en pérdida de espontaneidad –característica básica de la juventud-, se pierde credibilidad hacia el sentido de la trayectoria, y disminuye el interés por las actividades escolares. Las constantes exigencias, preocupadas por lograr la calidad y la competitividad, contrastan con las prácticas institucionales y las condiciones del entorno. En este contexto, la búsqueda de sentido, lleva a los futuros docentes a encrucijadas en un mundo donde pareciera imperar la razón de la sin razón. El ausentismo, la huída, el vacío, suelen ser señales de una incipiente soledad: *“Me imaginaba que desde el primer día de clases cada una de las actividades serían en inglés. También aprender estrategias que me permitieran llevar a cabo la ejecución de una clase.”* (S. No. 12). *“Esperaba, en primer lugar, que la Normal enseñaría el idioma, pero no fue así, el idioma lo tenía que estudiar en otra institución. En cierta forma, me siento decepcionada”* (S. No. 10).

Es en la transformación de los imaginarios donde se detecta un primer síntoma de insatisfacción y crisis de identidad al no coincidir lo que se esperaba con la respuesta que da la institución al modelo construido inicialmente, debilitando la formación pedagógica. Al respecto, el plan de estudios de la especialidad supone que para desarrollar las competencias para el ejercicio docente se necesita, en primera instancia, el dominio del idioma: *“Se requiere que los alumnos que ingresan a esta especialidad tengan un conocimiento suficiente del idioma, equivalente al nivel intermedio avanzado; por otra parte, es necesario que el trabajo cotidiano en el aula se realice utilizando el inglés como medio de comunicación en todas las asignaturas de la especialidad”* (SEP, 2000, p. 9). Como consecuencia de ello, la carrera es la única en las normales del Estado de México que está sujeta a procesos de certificación; los estudiantes que no se certifican en el dominio de la lengua inglesa no pueden presentar examen profesional y, por ende, no pueden titularse.

Sin embargo, existe vacío curricular. En efecto, por un lado se exige un alto nivel de dominio del idioma y, por el otro, no existen asignaturas para el estudio del inglés en los dos primeros semestres de la carrera, este es un primer rompimiento con las expectativas planteadas.

Además, el perfil de formación específica de la carrera plantea que en la medida en que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, estarán en mejores posibilidades de diseñar y probar diversas estrategias de enseñanza con los adolescentes. Esta situación plantea un nuevo dilema: la identificación con un saber disciplinario especializado, relegando la preocupación por lo pedagógico a un asunto secundario, bajo el supuesto de que lo primario es saber lo que se enseña y luego el cómo enseñarlo: *“¿Pero para qué nos sirve saber los propósitos, el papel del maestro y el alumno, los enfoques de enseñanza, si no sabemos bien Inglés?”*(S. No. 13).

Certificación e inserción laboral, otro punto de quiebre

La situación se agudiza al tener que demostrar que se tiene suficiente dominio sobre el idioma y encontrarse con una inserción laboral que derrumba todo el imaginario creado en el trayecto de la formación: *¿Cómo viviste el proceso de certificación? “Fue muy decepcionante. Después de hacer el examen las tres veces que nos concedían en Toluca, fui a varias escuelas donde tomaba cursos, luego volvía a hacer el examen y generalmente me faltaban 10 ó 15 puntos para alcanzar la certificación, era desesperante, me estaba traumatizando, y cada vez que llegaba del examen ante mi familia, llegaba aplastado”* (S. No. 1).

¿En cuántas oportunidades tuviste que hacer el examen? “Siete. Finalmente no le veo caso... ni estamos dando inglés y seguimos pagando por exámenes que no tienen sentido” (S. No. 2).

Este proceso de certificación ha requerido de un gran desgaste económico, físico y emocional. Enfrentarse a un constante stress derivado de una serie de exigencias que no siempre garantizan la transferencia de competencias.

¿Te angustia saber que en cierta medida no dominas lo que tienes que enseñar? “¡Exactamente! Yo dije: si me dieran matemáticas, como sea lo hago, y no me gustan, pero electricidad se me está haciendo difícil. No quiero dejar con dudas, ser un maestro barco. No quiero que mis alumnos piensen que nomás vengo a pasar el rato, que piensen que no sé nada, por eso me estreso, me angustio” (S. No. 4).

El contexto y su relación con las trayectorias docentes

El marco contextual en el cual han vivido su etapa estudiantil y de ejercicio profesional los docentes, sujetos de este estudio, constituye un periodo de crisis recurrentes que se han prolongado durante más de treinta años. Tras la situación de “crisis” subyace una política económica de ajuste, lo que significa recortes al gasto público, y con ello una particular tendencia a privatizar la educación. Paradójicamente, se incrementa la exigencia en los niveles de competitividad, se exige a las nuevas generaciones de profesionales acercarse a los estándares internacionales para estar a la par con el contexto global. Como menciona Hargraves (citado por Sánchez, 2000; 13):

En un proceso de globalización, cuanto más grandes son las dificultades que debe superar el alumno de educación básica –pobreza, marginación, exclusión, incapacidades físicas– más se le exige al maestro. Para obtener mejores aprendizajes, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer conocimientos, habilidades didácticas, empatía, e identidad docente. Se le demanda un conjunto de saberes que para ser útiles han de ser transferibles, esa transferencia exige, por encima de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y acción a la medida de situaciones complejas.

En este contexto, el maestro debe remar contra corriente en un ambiente donde la formación profesional y la inserción laboral se desfazan, donde muchos nuevos docentes son excluidos del mercado de trabajo y aquellos que logran insertarse laboralmente no son ubicados en la formación de su competencia, lo cual tiene un impacto negativo pues en estas condiciones los propósitos de formación que se pretenden lograr en educación básica distan mucho de alcanzarse.

Así, la identidad docente se debilita cada vez más, pues “...no bien acaban de definirse y delimitarse ciertos niveles y campos del saber pedagógico, en determinado plan de estudios, cuando ya no corresponden éstos a las exigencias y necesidades emergentes” (Figueroa, 2000; 13). Además, al no ubicarse a los egresados en la especialidad de su formación, se debilita no sólo el desempeño profesional, sino también el sentido de pertenencia a una profesión al encontrarse con un ámbito laboral que les despoja de sus saberes, su conocimiento disciplinario, y las competencias que fueron adquiridas para el desempeño profesional en un área específica. El impacto también es negativo porque al asignarse a los egresados materias relacionadas con diferentes contenidos disciplinarios, la enseñanza de las ciencias deja mucho que desear, cuando el papel de la ciencia y la tecnología, como es bien sabido, es fundamental para superar el subdesarrollo.

Es así que la transferencia de conocimientos dista mucho de realizarse, pues la tarea más urgente que tienen los nuevos docentes al insertarse en el ámbito laboral es volver a formarse. Situación que se agudiza al no contarse con políticas claras de inserción laboral. En este sentido, diversos autores han encontrado en el ámbito de Latinoamérica, que la inducción de los docentes noveles al campo laboral se ha regido principalmente por el modelo de “nadar o hundirse”; o bien, como afirma García (citado por Vaillant, 2009; 37) la situación actual de los maestros que se inician a la docencia es “aterriza como puedas”: *“Entonces, te la juegas solo, no te dan materia para enseñar lo que estudiaste, el proceso de certificación encima y de repente... aquí sin saber a dónde moverse, allá a nadie a quien preguntarle, entonces se encuentra uno solo”* (S. No. 1).

Dada esta problemática, puede afirmarse que los periodos de crisis en el trayecto de la formación docente e inserción laboral constituyen un reflejo de un entorno donde la lucha entre capital y trabajo se ha agudizado, inclinándose la balanza a favor del capital. Así, donde el gran perdedor ha sido el trabajo, la identidad del trabajador se quebranta con la intromisión de nuevos patrones culturales, dando lugar a diversos síntomas de insatisfacción, no sólo sobre la formación inicial recibida, sino también sobre la incorporación al campo laboral.

La identidad se resiste a la renuncia

¿Cómo vives ahora el inglés, ya lo sepultaste? *“Es algo que no quiero dejar, lo estudié muchos años de mi vida para que en un momento se caiga. No lo niego, he bajado mi nivel, pero no tanto como para dejarlo morir, no puedo renunciar a lo que soy. No puedo abandonar”* (S. No. 1).

Conclusiones

En la trayectoria de la formación docente se construyen expectativas que no encuentran eco en las prácticas institucionales. Al mismo tiempo, las exigencias del entorno no siempre son acompañadas de acciones encaminadas al logro de los propósitos de formación para la docencia, esta situación se repite en la inserción laboral. Por lo tanto, la identidad profesional sufre quebrantos que se convierten en obstáculos para la transferencia de conocimientos. El impacto de esta situación es negativo y competencias adquiridas distan mucho de ser transferibles, debido a que no existen políticas claras de inducción de los docentes noveles a la docencia.

Referencias

- Bullough, R. (2008). *Counternarratives. Studies of Teacher Education and Becoming and Being a Teacher*. New York, United States of America: State University of New York Press, Albany.
- Figueroa L. (2000). *La Identidad en la Formación Docente*. México: ISCEEM-SMSEM.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*, Salamanca, España: Sígueme.
- Sánchez, E. ¿De qué está hecha la identidad?, en *Magisterio* No. 18, julio-agosto de 2004. México. Pp. 10-14.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan de Estudios 2000*. México: SEP.
- Vázquez, X. (2005). "En torno a la formación", en *Retornos Reflexivos* No.
- Nezahualcóyotl, México: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

Fuentes electrónicas

- Merlo, A. (2009). *Trayectorias y contexto institucional de la formación docente*. Consulta realizada el 6 de febrero de 2010, en: <http://www.Fe-ye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/capacitación>
- Vaillant, D. (2009). "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente", en *Profesorado: Revista del Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 13, No. 1. Consulta realizada el 29 de noviembre de 2009, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2pdf>