



FORMAR PARA LAS REFORMAS O CONOCER A LAS PRACTICANTES.

MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
maridelariva@hotmail.com

Resumen

La investigación nos permite dar cuenta de la realidad educativa y nos obliga a pensar en introducir mejoras sustanciales en las escuelas, pero esto no es posible si no conocemos y valoramos a las docentes que la imparten, que abundan en experiencia y conocen de cerca los problemas y las necesidades. Hoy más que hace dos décadas, las reformas han llevado a las docentes a una situación de proletarización y desvalorización de su profesión que las tiene en una situación de incertidumbre, abandono y desprestigio, enfrentando los problemas de convivencia y exclusión en los centros escolares o compitiendo dentro de procedimientos de evaluación opacos. Quienes investigamos en educación tenemos que escucharlas y *llevar su voz* a quienes toman las decisiones, promover el aprovechamiento de sus condiciones de trabajo, apoyar su organización y resaltar sus *buenas prácticas*.

Con la idea de *hacer visibles* a quienes a diario se ocupan de la educación de niños, niñas y adolescentes, este documento expone las historias de un grupo de maestras que narran cómo llegaron a ejercer la docencia en escuelas básicas urbanas. Ellas son o fueron estudiantes de posgrado en la ciudad de México. La narración se da a partir de nuestra necesidad de indagar el sentido de su formación, de rescatar sus buenas prácticas; también de su necesidad de conocer, reflexionar, y en su caso transformar sus condiciones de trabajo.

Palabras clave: Formación docente, práctica docente, estudiantes de posgrado, reforma educativa, mujeres.

Introducción

Como formadores de docentes nos preguntamos muchas veces cuál es el costo que pagan nuestras alumnas por actualizarse para enfrentar nuevas reformas y la motivación que las hace permanecer en los programas, específicamente en el posgrado. Así que a partir del trabajo de tutoría, de las asesorías





de tesis de los seminarios de metodología de la investigación y del seguimiento de sus *intervenciones*, nos hemos dado a la tarea de recuperar sus voces.

En las historias que siguen se destaca el origen social de las maestras, sus condiciones de migración a la Ciudad de México, las dificultades para ingresar al primer trabajo ('ganar una plaza' por concurso, no poder 'comprarla' o cubrir interinatos), la falta de experiencia o del título para trabajar en las escuelas particulares; ser contratadas con sueldo de asistentes; la búsqueda de trabajos complementarios; las dificultades para dejar a la familia; la experiencia con niños de diferentes edades, las relaciones con sus padres, y conflictos institucionales.

Cuando pedimos a nuestras estudiantes que reflexionen sobre su práctica, esto incluye repensar su identidad como docentes.

La reflexión sobre la práctica.

Durante las últimas décadas los programas de formación docente han utilizado dentro de sus propuestas la noción de 'reflexión sobre la práctica' que implica el estudio y modificación de lo que piensan los docentes antes y mientras actúan en el aula.

Después de la ola técnico conductista que consideraba a los profesores un conglomerado de destrezas, el cognocitivismo se enfocó en los mecanismos que intervienen en sus razonamientos y el valor de sus teorías implícitas. El paradigma de "Pensamiento del profesor" tenía como origen los estudios de análisis de la planificación de los profesores en la década de los setenta, su objetivo era describir la vida mental de los profesores, así como comprender y explicar cómo y por qué las actividades de su vida profesional tienen las formas y funciones que tienen. Para ello los investigadores conciben al profesor como un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, genera rutinas propias de su desarrollo profesional en un entorno complejo e incierto (Marcelo, 1987; Contreras, 1985).

Este paradigma asume un principio de singularidad de las situaciones educativas, cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades, por lo que la conducta docente que puede ser adecuada para un caso, puede ser inapropiada para otro. Esto obliga





a cada profesor a interpretar la situación en que se encuentra y a decidir cuál es la actuación oportuna (Jackson, 1998). Las propuestas de formación derivadas de este marco, hoy siguen siendo presentadas como propuestas innovadoras por los empleadores, y mal entendidas por los evaluadores.

Entre los formadores de docentes y los investigadores de su práctica, se ha intentado generalizar los modos de planificar o tomar decisiones sin tener en cuenta que la actividad docente puede diferir notablemente de un profesor a otro. Parece no quedar claro cómo el profesor aprende de la práctica, cómo modifica sus esquemas de pensamiento y de actuación. Los estudios sobre las teorías y creencias del profesor a veces se centran en su contenido y estructura y no en la evolución que siguen en función de su experiencia (De la Riva, 2004). Por ello los enfoques con mayores posibilidades de formación conciben al profesor como agente activo cuyos pensamientos, planes, percepciones e historia influyen su acción pero no la determinan pues la acción y la agencia tienen su propia lógica; no necesariamente en concordancia con la lógica de la política educativa.

Las profesoras-alumnas

En el contexto de las actuales reformas en México se proponen planes y programas organizados por competencias (SEP, 2011). Esto ha impactado a los programas de formación docente que también se han rediseñado dentro de esa tendencia, sin embargo, sus fundamentos permanecen en la propuesta 'reflexiva'. Un ejemplo de ello es el material de Díaz Barriga Arceo (2005, p. XIV) en el que se considera al profesor como un agente reflexivo e innovador desde la propuesta de Shön (1992). Si bien la estrategia de hacer explícitas las "teorías" desde las que se supone actúan los profesores ayuda a organizar el pensamiento curricular (Stenhouse, 1987) –asunto que merece una discusión aparte–, es importante también que los docentes asuman su *yo docente*, es decir su identidad profesional a través de estrategias autobiográficas como la que se utiliza en nuestro programa de posgrado. Así,

Adentrarnos en la revisión de lo autobiográfico me lleva a pensar en la escritura como un acto esencial para re-construir, re-crear, re-narrar la propia existencia y, al hacerlo, esbozar una voz propia. Hallar una voz que reivindique la unicidad que nos distingue, es para mí una opción que bien vale la pena aventurar. (Gutiérrez, 2010, p. 363)





En la identidad docente, el observar y valorar la práctica, da un sentido a la propia vida, y al otro, como interlocutor necesario para el conocimiento de uno mismo. Para Gutiérrez (2010) en esta relación dialógica se da la construcción de la identidad y la alteridad, una suerte de moneda con sus dos caras inseparables: la individual y la colectiva.

Hoy más que antes, las maestras requieren expresar y legitimar lo que son, hallar una voz propia desde los intersticios privados en el encuentro consigo misma, mujer y maestra, pero también con los demás. Las historias que aquí se comparten de manera muy condensada, pertenecen a profesoras que trabajan en escuelas públicas de la Ciudad de México y que al mismo tiempo cursaban programas relacionadas con la Educación.

La elección

Entre las maestras que “eligen” la docencia como profesión, es común que los modelos de identificación tengan una fuerte influencia familiar, se sientan conformes y satisfechas por el trabajo docente y expresen el deseo por continuar en esta profesión.

La mayoría de las niñas cuando somos chicas deseamos ser maestras en alguna ocasión.

Y, además, por la influencia de mis familiares, o sea que, la mayoría de mi familia son maestros.

Después de que salí de la normal no sabía ni que hacer pero después empecé a tomar otros cursos y a estudiar y a platicar con los compañeros y todo eso, ya fui entendiendo que era “ser maestro”.

A diferencia de sus pares que ejercieron hace dos o tres décadas y que en su mayoría tenían estudios de Normal, lo que implicaba que habían elegido la profesión de maestra antes de iniciar sus estudios; las maestras que aquí se citan tienen una formación más heterogénea, pueden ser normalistas o universitarias y no todas eligieron la enseñanza como primera opción profesional.

El gusto por aprender y por enseñar

El acercamiento a la docencia puede darse por el gusto hacia alguna disciplina.





Mi mamá iba a vender pan repartiendo de casa en casa cargando un canasto lleno, yo ahelaba acompañarla a pesar de que era muy cansado y difícil, pues teníamos que caminar, y subir el cerro, sin embargo era divertido, y cuando mi madre llegaba a una casa y las personas escogían su pan, yo iba haciendo las cuentas, y eso me motivaba a seguir estudiando las matemáticas, en varias ocasiones mis vecinos me pidieran que les explicara a sus hijos situaciones relacionadas con matemáticas y no sólo eso, también otras asignaturas. (...)

O a través de familiares que se dedican a la docencia.

No sé qué tan cierto es que la docencia la llevamos en la sangre, me tocó ver en muchas ocasiones como [mi tío] preparaba sus materiales para la clase, hacia sus exámenes todavía con el bastidor, me llamaba mucho la atención ver como se esmeraba y daba todo por sus alumnos, para el día del niño hacía con tanta dedicación los dulceros que les daría.

Así parece que las maestras normalistas acceden a la docencia por tradición, pero las universitarias tienen un acceso más circunstancial.

No sabía todas las enseñanzas que iba a tener, las clases de baile y las clases de política constructivista que había entre paristas y porros. Me enamoré de mi carrera (Biología), me ha dado la gran oportunidad de conocer lo más hermoso del mundo, me brindó la oportunidad de enfocarme más a lo ambiental y obtuve mi título.

Cada vez más las maestras se forman primero en una carrera universitaria alejada de la docencia de nivel básico, a la que después acceden. En muchos casos, casi siempre en el nivel preescolar, acceden sólo con conocimientos de bachillerato general y ocupan por ejemplo puestos de asistente educativa. Posteriormente realizan una licenciatura en educación para poder ocupar el puesto de educadora.

Trabajar de maestra

El acceso a las plazas es heterogéneo y en el proceso tienen un papel importante la familia, los 'conocidos', el sindicato, la búsqueda, la experiencia en otros empleos.

Al salir no conseguí trabajo en el magisterio porque venden las plazas y mi familia no tenía la economía como para comprar una, ya que en ese tiempo tenían un costo de \$150,000.

Metí documentación en el sindicato para que por lo menos trabajara cubriendo interinato, desafortunadamente no sabía que también para los interinatos tenía que pagar, claro como no pagué pues nunca me hablaron.





Entonces decidí buscar un empleo, pero en las escuelas particulares me decían que tenía que tener experiencia y claro, yo no la tenía por lo tanto no me podían contratar. Busqué empleo en un súper mercado para que mis papás no me mantuvieran y estuviera utilizando el tiempo en algo de provecho. Tarde un año y medio sin ejercer mi profesión.

Este horario compartido en dos escuelas duró dos ciclos escolares, con el incremento de grupo de la secundaria fue posible concentrar mis 19 horas en este plantel, por lo que a partir de ese momento ya no tuve que trasladarme de una escuela a otra.

Aun cuando las maestras consiguen trabajo, el puesto, el sueldo y la base son condicionados a su desempeño y acreditación, lo que las lleva a buscar más horas de trabajo y programas de formación accesibles.

Formarse para las Reformas

Durante la última década las necesidades de formación son satisfechas por múltiples instancias públicas y privadas cuya calidad también es heterogénea.

Pregunte si había curso o algo parecido y me dijeron mis compañeras que los cursos solo eran para los que estaban en Carrera Magisterial y que como no tenía base, ni dos años de servicio no me dejarían participar. Así que todos los días cuando se terminaba mi jornada me quedaba en la escuela a estudiar.

Fue en el receso escolar cuando me enteré que cerca de la escuela estaba un centro de maestros y que allí impartían cursos, pero no alcancé cupo porque se saturaba, así que terminó el ciclo y yo sin entender muy bien lo de las competencias.

En el siguiente ciclo escolar me fui con mi mismo grupo a segundo grado, y en ese año no busque curso porque como ganaba muy poco y aquí las rentas son muy cara tuve que buscar un trabajo en contra turno para que pudiera solventar mis gastos. Y tampoco tome cursos durante ese año.





Y mi experiencia no fue tan buena como me imaginaba, pude hacer la comparación, muchas veces no llegaba a tiempo el material, a veces no lo entregaban al final del módulo, la falta de preparación de los ponentes.

Cuando salió la convocatoria para la maestría me emocione y no lo pensé, dije que iba a poner mi mejor esfuerzo para entrar porque las ciencias para mí, sin hacer a un lado las demás especializaciones, es una de las que más se disfruta.

A pesar de las oposiciones de muchos docentes, logré tomar estos cambios de la mejor manera, debido a que siempre que estemos preparados profesionalmente los cambios no servirán para avanzar más no para retroceder.

Hace poco me sorprendí con la actividad que les puse a los niños, sobre qué opinión tenían de mí, la mayoría comento es inteligente, graciosa', 'me gusta su clase, sinceramente no podía creer que pudieran tener esa opinión de mí.

Se quiera o no, las maestras siempre son reflexivas, tarde o temprano manifiestan sus intereses académicos, técnicos y afectivos. Las instituciones formadoras no siempre cumplen con las expectativas y necesidades de las maestras a pesar de demostrar en su desempeño profesional su capacidad creativa ante las condiciones adversas (Candela, Naranjo & De la Riva, 2014), las maestras aprovechan sus conocimientos y experiencias para improvisar, construyen rutinas, combinan estrategias para ahorrar tiempo, espacio y materiales, y se adaptan a las cada vez mayores diferencias en sus alumnos.

Nuestro Compromiso como Formadores

Cuando las maestras llegan a las instituciones dedicadas a su formación y actualización docente se reproduce un discurso de descalificación profesional que abunda en la enumeración de deficiencias, ausencias y errores frente a las que dichas instancias responden con propuestas de actualización supuestamente basadas en el paradigma de la reflexión y transformación sobre la práctica. Sin embargo, en la operación de estos programas se desvirtúa su fundamento pues se limitan a instruir a los y las docentes para que operen de manera homogénea la currícula, "diagnostiquen" sus "deficiencias" y puedan presentar los exámenes estandarizados que se les requieren para conservar su trabajo.





Por ello es importante que los formadores no solo cumplamos con estos requerimientos que van con los cambios curriculares de cada reforma, administración federal o moda. Sino también satisfacer otras necesidades de formación a partir de su contexto local, de sus identidades profesionales y del rescate de sus buenas prácticas docentes, lo que incluiría por supuesto un sesgo de género.

Nuestro compromiso ético es dar voz a sus historias, por ello suponemos que el reconocimiento y valoración de la propia trayectoria, la asunción de que el actuar intuitivo, artístico y emocional, no es exclusivo de un género, pero sí un imprescindible de las profesiones que intervienen las situaciones humanas. Que no sólo se vale, sino que es necesario generar utopías y conciliar ideales e intereses personales con los profesionales y que la formación profesional no debe ser privilegio de unas cuantas sino derecho y compromiso de todas.

Esto implica para quienes investigamos, una crítica a la corrupción y al actuar perverso de los que definen las políticas de evaluación que dejan fuera los aspectos aprendidos por experiencia y enfatiza los exámenes formales distrayendo tiempo y recursos de las necesidades reales. Valoremos la experiencia empírica en nuestras investigaciones, entremos a las aulas y conozcamos a esos niños y adolescentes invisibilizados como usuarios, promovamos acciones caminando junto con las maestras y no normando lo que hacen. Deliberemos con ellas, apreciemos sus decisiones, recordemos que ya desde la Escuela Nueva los educadores señalaron que el punto débil de la investigación educativa era su desconexión con la realidad.

Referencias

- Candela, A.; Naranjo, G. y De la Riva, M. (2014). *¿Qué crees que va a pasar? Las actividades experimentales en las clases de ciencias*. México: SM-DIE.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados sobre el Pensamiento del Profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- De la Riva, M. (2004). *Pensamiento Preactivo y Acción en la Formación Docente*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UNAM-FFyL.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mcgraw Hill.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez, Á. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.





Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad. *Educere*, Vol. 14, Num. 49, junio-diciembre, pp. 361-370. Universidad de los Andes. Venezuela. [Http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32763/1/articulo11.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32763/1/articulo11.pdf) Consultado el 8 de noviembre de 2014.

Jackson, P. (1998). *La vida en las escuelas*. Morata: Madrid.

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

