



## CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE PROFESORAS DE NIVEL PRIMARIA

Dulce Marcia Navarrete Salgado

### Introducción

Hablar de la práctica docente permite adentrarse no solo en una dinámica de actuaciones en diferentes escenarios: aula, escuela, comunidad escolar, sistema educativo; sino también busca la posibilidad de hacer una introspección al ser humano, el cual está investido del ser docente. Para ello, se inicia el proyecto de investigación-intervención abriendo un espacio de escucha, a través de la propia voz docente; que permita conocer qué es lo que viven, lo que enfrentan día a día: miedos, retos, satisfacciones fracasos y, a partir de ahí construir y reconstruir su propia práctica.

La práctica docente tiene una larga historia, se puede visualizar a través de diferentes perspectivas o enfoques que la literatura muestra, pero la base del proyecto es verla a través de los ojos de las propias docentes. El escrito corresponde a los avances de un proyecto de investigación-intervención, realizando en colaboración con profesoras de una Escuela Primaria Pública turno vespertino del Edo. de Morelos, donde a través de espacios de: diálogos, entrevistas, observación, interacciones, se abre la oportunidad que permite el intercambio y la construcción de una práctica reflexiva y la correlación con el desarrollo profesional docente en el contexto del nivel primaria: comprensiones, experiencias, anécdotas, imaginarios; cuyo principal interés general se centra en comprender desde la experiencia y la teoría, las correlaciones críticas y performativas de la práctica docente. A partir del análisis de las entrevistas, se presentan las categorías que emergieron acerca de las prácticas docentes de las profesoras y el cómo se van configurando para llegar a una construcción y reflexión de la misma.

El proyecto avanza en distintos escenarios y con la participación de las profesoras se va construye bajo su mirada diversas estructuras significativas y emergentes que a través del análisis de las entrevistas a profundidad y diferentes encuentros, se presentan concepciones, creencias, piezas del significado de la

práctica docente. Es necesario considerar que definir el concepto de práctica docente es complejo, aquí se va constituyendo en torno al ejercicio de las profesoras. En cada práctica influyen los constructos de los diferentes significados que la experiencia, el trabajo cotidiano de las docentes, la existencia de los elementos institucionales, las relaciones interpersonales, los juegos de poder, la historia personal, los retos, fracasos y las condiciones en que desempeñan su rol dentro de la escuela, entre otros elementos: permiten caracterizar cada práctica.

Por tal motivo, con el objetivo de reconocer y analizar los elementos de la práctica docente despierta el interés de responder a los planteamientos: ¿Con qué imaginarios se reconoce y construye la práctica docente?, ¿Cómo se configura la propia trayectoria docente?, ¿Cuáles son los dilemas de la práctica docente de educación primaria frente a las exigencias del sistema de educación básica dentro del trayecto formativo para el nivel de secundaria?, ¿Cuáles son los momentos y condiciones para crear espacios de acción y reflexión de la práctica docente?, ¿Cuáles son los saberes, experiencias y deseos que entran en juego en la práctica docente que permiten llegar a una reflexión de la misma?. Partiendo de la indagación para conocer qué es lo que atraviesa a las docentes; aquello invisible ante los ojos de los demás, pero que, está presente en su práctica; aquello institucionalizado y naturalizado. Rescatarlo y plantearlo, bajo una perspectiva que permita analizar las estructuras, en donde se construye la práctica docente y hacer una interpelación con ellas mismas, para después hacer una interpretación y reflexión.

### **Proyecto de investigación-intervención**

El proyecto de investigación-intervención se realiza en una Escuela Primaria del Edo. de Morelos, en un trabajo colaborativo con las docentes del turno vespertino, donde el primer acercamiento fue a través del diálogo cara a cara, propiciando un vínculo de comunicación; abriendo espacios de encuentros “éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor, S.J. 1992:101) empleando entrevistas a profundidad como un método de investigación cualitativa. Considerando que la investigación cualitativa de acuerdo con Marshall y Rossman (1999: 2,7-8) posee las cualidades de “paradigmática, interpretativa y asentada en la experiencia” (citado en Vasilachis, 2006:34). Por lo cual, en las entrevistas a profundidad no se estructuró un cuestionario de preguntas y respuestas, sino que se abrió espacios de interacción directa con las docentes logrando un ambiente de escucha donde se les da la voz a ellas. Si bien, la investigación cualitativa considera la historia de las personas, sus actuaciones dentro del ámbito social (Strauss y Corbin, 1990:17), manteniendo un proceso de interacción el investigador y los participantes de manera detalla y analítica siempre es bajo una mirada de ojo investigador. Por ello, es donde la intervención contribuye a

“tener en cuenta que el quehacer cotidiano de un profesor no es una actividad aislada y posible de estudiar de manera independiente, sino que es una práctica que se articula con comunidades de afiliación, con identificaciones múltiples, con prácticas y quehaceres contruidos biográfica e históricamente y con significados de experiencia como resultados de prácticas desarrolladas” (Treviño, R. & Carbajal, coord. 2015:288)

En la intervención además de tener un ojo de investigador, todo el tiempo se juega con un ojo de actuación; en donde se rompe todas las estructuras, ideas, prejuicios que limitan a la intervención. Reconstruyéndose todo el tiempo con y a través de los otros.

El primer acercamiento con las docentes, dio la oportunidad de crear un ambiente de confianza, en donde de manera individual a través de las entrevistas a profundidad emergieron algunas líneas temáticas para la investigación, surgiendo otra interrogante: ¿Qué tensiones se visualizan en el decir de las docentes desde la perspectiva de complejidad de su propia práctica docente?

### **Análisis de la información**

A partir de la triangulación metodológica, la información obtenida en las entrevistas a profundidad se somete a un análisis de contenido, describiéndose a continuación algunos de esos conceptos.

### **Vaciando contenidos**

Dentro de las preocupaciones constante de las docentes es concluir con lo establecido en el Curriculum (Planes y Programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública, SEP) dentro de los tiempos establecidos oficialmente a través de un calendario escolar oficial. Considerando con base a diferentes perspectivas teóricas se atribuye el termino curriculum a “los contenidos, ya se hable de una estructura organizada de conocimientos, de un plan de instrucción, de unidades de contenido” (Frigeiro, G. 1991:19)

En las entrevistas las docentes refieren que dentro de sus miedos: “es que sus alumnos no aprendan los contenidos que marca el programa”; “no lograr terminar con los temas del programa de estudios”; “en algunas ocasiones no me da tiempo de terminar el tema”; a través de estas expresiones se interpreta que tensión de las docentes por cumplir en tiempo y forma lo ya establecido. Por tanto, la práctica docente se ve sometida a la institucionalización de la enseñanza, centrándola en los contenidos programáticos dejando atrás el “aprender por aprender” y colocando las mentes de los alumnos como un depositario de contenidos.

La práctica se difumina se “vuelve más polémica, menos definible, menos regulable, más insegura” (Sacristan, J. 1999:15). El curriculum, no solo actúa como la especificación de contenidos, aprendizajes esperados y principios pedagógicos, sino que inhibe la acción de las docentes para analizar, cuestionar y poner en marcha acciones que consideren más pertinentes dentro de su práctica.

### **Ente regulador**

La escuela siendo una institución establece acciones para que realicen las docentes, trabajando en un ambiente de control. Procesando la observación a través de esta complejidad, permite dar entrada a lo que Foucault llama “estrategias biopolíticas” (Citado por Fernández, 2013:65); estrategias de disciplinamiento, de control y de desigualdad. Es conveniente analizar los entrelaces rutinarios, bajo un carácter de sistema de control y legitimación social. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por

ende, más controlado se vuelve. Toda transmisión de significados institucionales entraña procedimientos de control y legitimación. “La escuela y sus enseñanzas, los modelos docentes y sus recursos didácticos están situados en el ámbito de poderes disciplinarios y en el marco de los controles sociales” (Rodríguez, N. 2010:169).

En este sentido, los significados que las profesoras construyen acerca de la práctica docente tienen que ver con el discutir del poder institucional que se juega, el cual se manifiesta en las acciones que realizan: enseñar, planear, evaluar, calificar, desempeñarse dentro del aula, relacionarse con los alumnos, compañeras docentes, padres de familia, directivos.

Partiendo desde la perspectiva de Foucault la escuela es dónde se desarrollan cuerpos dóciles (alumnos y profesores); El curriculum está basado “en pautas de estructuración y distribución del poder que influyen en la forma de seleccionar, clasificar, transmitir y evaluar el saber que se considera público en la sociedad” (Goodson y Dowbiggin: 1993,107).

La dinámica de la escuela se juega bajo poderes disciplinarios; observados en el curriculum, en los modelos de las prácticas, en los recursos didácticos, en exámenes, pautas de comportamiento todo dentro de un marco de control social.

Dentro de estas estas formas de control y en el decir de las profesoras, mencionan la prueba estandarizada llamada “Sistema de Alerta Temprana” (SiSAT) en donde la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, la promueven como un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos, para detectar y atender a tiempo a los alumnos que estén en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonarla escuela (SEP, 2017).

*“El enfrentarte en la escuela es complicado. Atiendes al grupo o haces cuestiones administrativas o aplicas programas como el Sistema de Alerta Temprana (SiSAT). Esto absorbe mucho tiempo y eso no te permite avanzar. Tienes que aplicar estrategias para tenerlos entretenidos (pido un libro para colorear o para leer). La diversidad de alumnos te requiere mucho tiempo, tengo 30 alumnos que requieren la atención. Me enfrentado a muchas cosas, tanto burocráticas, administrativas y con los niños”*

Profesora de Primer Grado

*“Me doy cuenta del avance de los niños, al estar revisando las pruebas de SiSAT si van avanzado, de esa manera me evaluó y me doy cuenta que estoy dando resultados. Las pruebas, los cuadernos son un instrumento para darme cuenta que tanto aprenden los alumnos”.*

Profesora de Sexto Grado

Bajo la visión de Foucault estamos en una dinámica de objeto y efecto, tanto del saber cómo del poder. La escuela es “un lugar estratégico en donde los seres humanos se convierten, a través de ella, en seres visibles, perceptibles y, en consecuencia, controlables. El saber se encuentra regulado” (Rodríguez, N. 2011)

## Relatos

Las historias narradas por las docentes o protagonistas de los relatos, se centra en la interpretación de sus concepciones y reflexiones, enlazadas con su formación, por medio del análisis de sus relatos de vida y su vida profesional. Para la construcción de historia de vida son necesarios al menos tres elementos cruciales: la existencia de un “yo” protagonista de los contenidos, sucesos o procesos de investigación; los sucesos o producidos en contextos históricos-políticos y sociales, y el reconocimiento de los puntos de inflexión que señala la presencia de cambios en la vida de las personas (Sautu, 2004).

Las experiencias tanto escolares, familiares, sociales permiten generar ideas de un “deber ser”; los diferentes escenarios, con la diversidad de interacciones construyen imágenes que son arraigadas en la identidad de las docentes las heredadas, las que son emergentes en el trabajo diario en la escuela, y las surgidas por los contextos personales, de trabajo y formación.

*“Quise ser docente porque mi mamá es maestra, siempre estuve inmersa en esto y después trabajé en una supervisión, pero el trabajo de oficina es totalmente diferente al estar frente al grupo. Estudie Ciencias de la educación, pero siempre se enfocó en educación universitaria; sin embargo, lo mío es la primaria”*

Profesora de segundo Grado

*“Yo no quería ser maestra, yo quería ser contadora y aplique examen en la Universidad, mi mamá también quería que yo fuera maestra y por influencia de una amiga de la familia en donde me menciona las ventajas que tiene ser maestra (vacaciones, horario, sueldo), de esta manera sabía que al tener mis hijos sus vacaciones, yo también las tendría. Por lo que decido entrar a normal, renunciando a mi sueño de ser contadora, a pesar de los premios acabos obtenidos por mi buen desempeño en esta área y para dejar tranquila a mi mamá me metí a estudiar la normal, y solamente le entregaba el título y entraría a la Universidad para estudiar contaduría...”*

Profesora de cuarto Grado

Considerando que dentro de las imágenes construidas las cuales se ven atravesadas por el género, hay estereotipos atribuidos por ser mujer; se observa dentro del relato que la decisión de ser docente se ve influenciada por *“las ventajas que tiene ser maestra (vacaciones, horario, sueldo), de esta manera sabía que al tener mis hijos sus vacaciones, yo también las tendría..”* y por otro, la biopolítica que las características y los elementos identificativos que la sociedad atribuye al hecho de ser mujer. Estas ideas implícitas, que se creen inherentes al hecho de ser maestra se refuerzan, aún más, si consideramos a esta profesión como vocacional.

En una narración que recuerda la docente de primer grado, ella como alumna; recuerda la imagen del docente como figura de autoridad, concededor y transmisor de todos los conocimientos. Refuerza esta idea al entrar a la Escuela Normal de Maestros, donde además le exigen que todo lo haga bien.

*“... En la escuela que estudie me enseñaron que todo lo tenía que hacer bien hecho: ¡Ah la primera y desinteresadamente! Yo me casé con ese lema: ¡hacer las cosas bien hechas! Me inculcaron muchos valores; los maestros que tenía fueron de altos niveles de estudio, todos tenían el nivel de estudio de doctorado y algunos solo con maestría y como requisito para impartir clases en la Normal, tenían que seguir trabajando en escuelas reales. A pesar de que tenían un grado de estudios superior, tenían que estar ejerciendo en alguna escuela. Me enseñaron mucho, porque contaban sus anécdotas reales lo que vivían día a día frente al aula; eso a mí me daba miedo, ¡ya no quería ser maestra!”*

Profesora de Primer Grado

Es importante mencionar que el actuar de las docentes, está muy ligada con a las condiciones de su formación, de sus condiciones psicológicas, sociales y culturales. En palabras de (Gimeno, 1997: 87) “ es evidente que la experiencia cultural del docente, tiene mucho que ver con la experiencia cultural que está llamado a provocar en los alumnos”. De manera metafórica “nadie da lo que no tiene” , las docentes se convierten en repetidoras de la actuación de las imágenes que guardan de sus docentes y de la forma en que ellas fueron enseñadas.

### **Avances y dudas en el proceso**

Entendiendo que la práctica docente como un todo; síntesis de multiplicidad de perspectivas, enfoques, historias, teorías. No se trata de romper con la teoría, pero ahora se propone abrir un espacio de diálogo, interacción, escucha, observación donde constituya la teoría y el sentir, la voz de las docentes, sus relatos, su reconocimiento y su conocer con las otras docentes.

El camino del proyecto de investigación-intervención parte de la escucha de la voz de las docentes, se interesa en lograr ese despliegue que permita llevarlas a una reflexión, operando desde su ser y no del deber ser.

De aquí parte el interés de despertar en las docentes la iniciativa de construir su práctica docente bajo diferente perspectiva, re-construirse a partir de la reflexión, romper con la institucionalización cada vez más tipificada y de acciones habitualizadas por ellas mismas. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, tensan las relaciones, atraviesan a las docente en su práctica y en cierta manera lo limitan.

La intervención se encuentra en su primera etapa, aún no inicia el despliegue. Hasta el momento, se ha iniciado con las entrevistas a profundidad, pero en este caminar nacen otras interrogantes que laceran mi cerebro: ¿Qué tan dispuesta estoy a reconstruirme?, ¿Qué miedos me atraviesan en este proyecto de investigación-intervención? Y estás preguntas las señalo por el hecho que la intervención metafóricamente hablando: es una cirugía a corazón abierto.

## Referencias

- Goodson, I. Dowbiggin, I (1993). *Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia la psiquiatría y de la enseñanza*, en S.J. Ball (Comp.): *Foucault y la educación*. Disciplinas del saber. Morata págs..107-131
- Fernández, A. (2013) *Jóvenes de Vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Ed. Nueva Visión Buenos Aires,
- Frigerio, G. (1991) *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, Teorías y Críticas*. Ed. Miño, Dávila
- Rodríguez, Neira (2011) *Poder y saber. La micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar*. Revista de la Facultad de Educación, ISSN 1139-613X, ISSN-e 2174-5374, Vol. 14, N° 1, págs. 35-58
- Taylor,S.J. Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed.Paidós, España pág-100 -132
- Treviño, R. & Carbajal (2015) *Políticas de la subjetividad e investigación educativa. Un lugar incómodo*. Ed. Balam. México
- Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar Reformas y Modelos Educativos*. Ed. Lugar Editorial S. A., Buenos Aires, Argentina.
- Sacristán, J. (1999). *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Ed. Morata, España
- Sautu, R. (comp.) (2004): *El método bibliográfico*. Buenos Aires. Lumière
- SEP, (2017) *Manual y Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*.
- Strauss, A y Corbin, J. 1990 *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, California, Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Ed. Gedisa, S.A. España