

APRENDIENDO A ENFRENTAR LA COMPLEJIDAD DE LA DOCENCIA

ETELVINA SANDOVAL FLORES / ALICIA L. CARVAJAL JUÁREZ
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: Los primeros años en la docencia constituyen una etapa central en la que el aprendizaje docente es particularmente intenso. Ese aprendizaje permite construir de manera particular la imagen de maestro, desarrollar las prácticas que lo identificarán como tal e, incluso, definir la permanencia en la profesión. En esta ponencia se presentan resultados de una investigación que se enfocó en la reconstrucción de las experiencias de maestros de primaria y secundaria durante sus primeros años de ejercicio docente en contextos desfavorecidos. La investigación se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa con énfasis en enfoques narrativos y análisis de trayectorias profesionales de quince maestros de primaria y de secundaria, tanto del Distrito Federal como del estado

de Chiapas. Los datos muestran retos y logros que los profesores principiantes experimentan, así como el impacto que tiene el contexto en que laboran, tanto en la práctica docente como en la imagen del ser docente. Con base en los resultados obtenidos se pueden delinear acciones para el desarrollo profesional docente, tanto en lo que corresponde a la formación inicial de los docentes, como a la formación permanente, para apoyar esos primeros años de ejercicio docente.

PALABRAS CLAVE: Profesores principiantes, educación básica, formación docente, experiencia profesional, contextos vulnerables.

Introducción

Son ampliamente reconocidas la importancia de los docentes para la mejora de la educación y la necesidad de estudiar los primeros años de ejercicio docente. En las últimas décadas se ha incrementado el conocimiento que se tiene sobre los inicios de la profesión docente (ver Marcelo 2009, 1991, Davini, 2002), se han reconocido diversas etapas en el proceso de ser docente (Marcelo y Vaillant 2009) y la necesidad de fortalecer el vínculo entre la formación inicial la inserción y el desarrollo profesional. Conocer a profundidad qué sucede en las primera etapas de la docencia supone asumir que ésta no es una práctica homogénea y que ser docente implica un proceso que institucionalmente

inicia con la formación inicial pero que continúa durante todo el tiempo de ejercicio de la profesión. Asimismo es importante reconocer qué dificultades enfrentan los profesores en esos primeros años y la influencia de los contextos en su práctica, pues las experiencias que adquieren definen no solo la permanencia o no en el trabajo docente, sino también el tipo de docencia que se ejercerá.

El proyecto de investigación *Los primeros años de ejercicio docente. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos* SEP/SEB-Conacyt, 146031, cuyos primeros resultados se presentan, tuvo como propósito recuperar y reconstruir las primeras experiencias de maestros de primaria y secundaria de reciente ingreso a la docencia en zonas vulnerables, para identificar los retos, logros y problemas que enfrentan, así como la manera en que la formación inicial es recuperada al incorporarse formalmente al trabajo docente con todas las obligaciones que implica.

Reconocemos que la institución escolar es un espacio de formación especialmente intenso al inicio de la docencia y que implica construir relaciones no solo con los niños, sino también con otros maestros, directivos, padres de familia y sobre todo en el caso de los maestros rurales, con la comunidad en la que se ubica la escuela.

El trabajo de campo constó de tres periodos el primero de los cuales fue exploratorio y en el que entrevistamos maestros de reciente ingreso a la docencia, algunos de los cuales no fueron considerados para las siguientes etapas porque rebasaban los 5 años de servicio que fue un criterio que consideramos para hablar de maestros principiantesⁱ. Este primer periodo permitió definir más claramente los sujetos participantes, precisar actividades y las siguientes dos etapas de trabajo de campo que se llevaron a cabo entre 2011 y 2012 en el Distrito Federal y en el estado de Chiapas.

Inicialmente hicimos entrevistas exploratorias que fueron completadas posteriormente con entrevistas semiestructuradas, a profundidad. El universo empírico que consideramos incluyó a ocho profesores de primaria y once de secundaria tanto de Chiapas como del D.F. que trabajaban en escuelas públicas en contextos defavorecidosⁱⁱ de zonas urbanas y rurales. Los maestros de Chiapas entrevistados, durante sus primeros años trabajaron en escuelas unitarias, telesecundarias o bien de organización incompleta, a diferencia de los profesores en zonas urbanas que se incorporaron en escuelas de

organización completa. Como se verá, a pesar de estas diferencias, hay situaciones semejantes que la docencia supone y que tuvieron que salvar. Las entrevistas fueron audiograbadas, algunas de ellas videograbadas y todas transcritas. Este material ha sido objeto de diferentes niveles de análisis, mismo que continuamos profundizando.

Hemos definido hasta ahora algunos ejes y categorías analíticas como producto de una construcción colectiva en la que consideramos tanto los datos obtenidos en el trabajo de campo, como la revisión documental acerca del tema que tuvo como producto un estado del conocimiento acerca del objeto de estudio. El análisis implicó la búsqueda de ejes comunes para pensar el trabajo docente y, al mismo tiempo, la recuperación de la particularidad de la práctica en los dos niveles educativos analizados (primaria y secundaria) y en dos contextos distintos: urbano y rural.

Producto del análisis identificamos, entre otros aspectos, consideraciones y experiencias acerca de qué llevó a los profesores a decidirse estudiar para docentes y cómo se ven a futuro; la influencia del contexto de trabajo en esas primeras experiencias en escuelas desfavorecidas; cómo valoran la formación inicial; el trabajo pedagógico; y la definición que tienen del ser maestro.

A continuación se presentan algunos de los resultados de la investigación considerando los tres primeros aspectos arriba señalados.

La decisión de ser maestro y el futuro en la docencia

Los maestros principiantes han decidido dedicarse a la docencia centralmente por influencia familiar y señalan que, en un principio, se interesaban por carreras distintas a la docente a las que no accedieron debido a su situación económica, social o familiar. Aun así, hubo quien afirmó que desde pequeño quería dedicarse al magisterio. Esta decisión se justifica porque el trabajo docente se sigue considerando, hasta el momento, como un trabajo con características laborales relativamente estables.

Si bien todos los profesores se refieren a su tarea cotidiana con entusiasmo y con gusto por trabajar con los niños y jóvenes, es de hacer notar que a futuro se ven en una actividad que no es estrictamente la docente, o no al menos la docencia en niveles básicos. De los maestros entrevistados, independientemente del nivel educativo en que

laboran, la mayoría expresa que en un futuro quisieran ser docentes de un nivel educativo superior o, incluso, participando en el terreno educativo en actividades no docentes, o bien en el terreno de definición de políticas educativas para el magisterio. Esta visión a futuro tiene sentido: los maestros señalan claramente el desgaste emocional que después de unos años implica la docencia y también sus aspiraciones de crecer académicamente. Las políticas públicas han puesto énfasis en quiénes deberían ingresar al magisterio (OCDE, 2010) sintetizándolo en la frase de “atraer a los mejores a la docencia”, pero poco se habla de las condiciones de trabajo que no abonan a la retención de los buenos maestros. La conciencia de esta condición lleva a los jóvenes a plantearse en un trabajo distinto del que actualmente desempeñan.

La incorporación en contextos desfavorecidos: la soledad del oficio y en el oficio y las relaciones que logran establecer con la comunidad

Una constante en la incorporación de los profesores en el campo laboral es ser adscritos a escuelas lejanas de sus hogares, a veces su separación del núcleo familiar e, incluso, su primera experiencia docente en soledad. Esto último lo viven más intensamente quienes se inician como profesores en escuelas unitarias o en telesecundarias rurales, pues su rol de docentes debe ampliarse a las tareas de dirección, es decir, desarrollar actividades administrativas que deben asumir y para las cuales no fueron formadas.

Estar lejos y solos en escuelas en condiciones marginales y muchas veces incluso donde se habla una lengua distinta a la que ellos manejan, implica desde buscar los recursos materiales a la mano para tener las condiciones mínimas de trabajo, hasta comunicarse (a veces con apoyo de niños que sirven como intérpretes), aprender a relacionarse con los padres, con los niños e incluso con las demandas curriculares de maneras no previstas. Esto supone, para ellos, adecuaciones materiales y organizativas en el campo pedagógico pero también conocer y entender los valores, costumbres y tradiciones que los niños y la comunidad manejan y que pueden ayudar –o no- la actividad docente.

Quienes en su primer año llegan a trabajar en zonas rurales, lejanas y marginales, reconocen muchos aprendizajes valiosos, que revelan características positivas de los

niños en comparación con aquellos que conocen de zonas más urbanas (por ejemplo el respeto que muestran para con ellos, cariño, constancia y, de algún modo, su tenacidad para asistir a la escuela a pesar de los riesgos e incomodidades que deben sortear para hacerlo), pero, a pesar de ello, buscan escuelas más cercanas a sus propias familias y en condiciones al menos no tan marginales, lo que impacta de manera importante a los niños de los contextos desfavorecidos pues, finalmente, las escuelas a las que asisten presentan alta movilidad de los profesores, que no llegan a arraigarse en las escuelas.

Por otra parte, quienes trabajan en zonas urbanas marginales enfrentan problemas similares en cuanto a las adecuaciones pedagógicas que tienen que hacer para poder trabajar con los chicos y a trabajar con niños con problemáticas sociales presentes en la escuela para cuyo manejo no tienen respuestas (drogadicción, embarazos tempranos, por ejemplo).

Para resolver los problemas que enfrentan, los maestros principiantes se apoyan en sus compañeros de generación, en familiares y, a veces, en otros profesores, si es que la condición laboral se los permiteⁱⁱⁱ. Quienes se enfrentan al trabajo donde son los únicos profesores, relacionarse con la comunidad es una medida necesaria para poder sobrellevarla y, en caso de necesidad, para sobrevivir.

Sin embargo, trabajar en escuelas donde conviven profesores con más experiencia no necesariamente ayuda sino que incluso puede tensar más las experiencias iniciales en la profesión “los viejos” y los “nuevos” con frecuencia forman dos bandos, que no se relacionan fácilmente y que al parecer, por los testimonios recogidos, es producto de una falta de comunicación que se asume como “natural”.

Lo que unifica la experiencia de estos jóvenes docentes es la soledad desde la que enfrentan las exigencias diversas de su trabajo cotidiano. La falta de un acompañamiento experto y, en contraparte, su adscripción laboral en las condiciones más difíciles -que forma parte de reglas no escritas pero si establecidas: “las peores escuelas son para los novatos”- parece confirmar lo que Vonk (1995) llamó el modelo de “nada o húndete”.

La formación inicial y el trabajo en condiciones reales

En la reforma de educación normal de 1997 se planteó que los profesores en el último año de la carrera se incorporen prácticamente un año lectivo completo en alguna escuela del nivel para el que están siendo formados. Esta medida, si bien puede tener elementos benéficos para la formación, adolece de algunos aspectos que los profesores principiantes señalan claramente: las escuelas de práctica están en contextos muy distintos de aquellos a los que se les envía a trabajar, aún habiendo sido formados como profesores para contextos rurales. Estos contextos suponen condiciones materiales y de organización muy distintas a las de práctica durante la formación, además de una población con características culturales diferentes (incluida la lengua) que impactan su trabajo y que para desarrollarlo no necesariamente cuentan con los elementos suficientes.

La formación inicial es valorada por los profesores de manera ambivalente: por un lado señalan la diferencia abismal que existe entre su formación y los requerimientos de la realidad educativa y, por otro, recuperan algunas ideas que se les inculcaron como valiosas al momento de estar trabajando. En relación con esto los profesores sugieren que, para fortalecer la formación se deberían hacer prácticas en condiciones difíciles, similares a aquellas con las que se pueden enfrentar e, incluso, en escuelas donde se habla una lengua distinta al español para saber qué y cómo hacer.

En relación con el trabajo pedagógico encontramos que, pese a las dificultades materiales a las que se enfrentan, cuentan con herramientas que les llevan a idear formas de trabajo y a echar mano de los recursos a su alcance para hacer sus tareas. Las dificultades mayores son las de tipo social, económico e incluso cultural en que viven sus alumnos y que se expresa en el trabajo cotidiano en la escuela. Las iniciativas pedagógicas que construyen los maestros en estos contextos son una veta de análisis en la que actualmente nos encontramos trabajando.

Algunas conclusiones

Los resultados muestran las múltiples dificultades que los maestros enfrentan al llegar a trabajar a contextos desfavorecidos y la disposición que muestran para superarlas. Es necesario desarrollar políticas de inserción, de acompañamiento y de apoyo para que esa disposición no sea producto estrictamente individual y que los niños que viven en esos

contextos puedan tener una plantilla de profesores estable que no dependa exclusivamente de la buena voluntad de quienes llegan a trabajar allí.

En relación con la formación inicial es preocupante la separación que los maestros perciben de la realidad educativa, pues pese a la intencionalidad de la última reforma a la educación normal, la brecha está presente. Convendría seguramente realizar prácticas en contextos iguales o semejantes a aquellos en los que tiene posibilidades de incorporarse laboralmente. Asimismo, plantear estrategias como a las que desplegaron los profesores entrevistados para poder manejar las diferencias culturales y lingüísticas de la población que acude a esas escuelas.

Se hace necesario contemplar durante la formación inicial algunas otras cuestiones no necesariamente de enseñanza, que se dejan de lado por centrarse en la didáctica. Los profesores enfrentan múltiples tareas distintas a la docencia, como asumir tareas directivas, relacionarse con una comunidad que puede tener valores y formas culturales distintas, vincularse con profesores con más experiencia, tratar a los padres de familia, entre otras. La práctica real es un concepto que se maneja desde el discurso en la formación inicial de profesores, pero pese a los esfuerzos que se han hecho, aún es una meta a alcanzar.

Dado que los maestros que trabajan en zonas urbanas marginales identifican problemáticas de los contextos a los que no logran dar respuesta, y que un primer paso es identificar las problemáticas, es necesario dotarlos de herramientas y respuestas que les permitan proponer soluciones.

Todo ello nos permite señalar que habría que plantear políticas educativas de inserción y acompañamiento que permitan que quienes inician su trabajo como maestros - y que en ese sentido se asemejan a los maestros entrevistados para esta investigación, que tienen la formación, interés y ánimos para desarrollar bien su profesión- se sientan apoyados y puedan mantenerse en esta actividad. Las políticas educativas tendrían que considerar no solo un examen de ingreso al servicio y una evaluación numérica a los profesores, sino también ofrecerles los apoyos necesarios para su trabajo, especialmente a los que se inician en la docencia para que puedan ejercerla en mejores condiciones. Esto implica no solo promover apoyos de manera discursiva y plantear el trabajo

colaborativo como una definición de autoridad, sino plantearlo de modo tal que sea considerado como una posibilidad importante para desarrollar propuestas y tareas para la mejora educativa desde la escuela y, al mismo tiempo, considerar a los profesores principiantes como colegas que están en proceso de integración que requieren de un apoyo especial al empezar a ser docentes y que, al mismo tiempo, pueden ser un apoyo para quienes tiene más tiempo en la docencia.

Ser docente supone la resolución de problemáticas diversas de acuerdo con los contextos de trabajo. La evaluación de la docencia debiera considerar este tipo de aspectos y condiciones que permitan identificar necesidades de formación y apoyos para los profesores, así como políticas laborales que promuevan de manera efectiva que los éstos se mantengan en la docencia sin perder el ánimo y la sensibilidad de que dieron muestra los jóvenes profesores principiantes que participaron en esta investigación.

Referencias

Ávalos, B. (2009). "La inserción profesional de los docentes". En *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, No. 1, pp. 43-59.

Bozú, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de caso*. Tesis de doctorado. Barcelona.

Davini (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina: Papers editores.

Marcelo, Carlos (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Cide

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid, Narcea.

OCDE (2010). "Trayectoria profesional docente: Consolidar una profesión de calidad", en *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, pp. 67-130. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/Mejorar%20escuelas%20estrategias> [consultado el 27 junio 2011]

Vonk, J.H.C. (1995) *Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers*. En *Revista española de pedagogía* 200. Año LIII. Enero-Abril 1995.

Notas

ⁱ En la literatura se encuentran distintas denominaciones para quienes inician en la docencia. Se habla de profesores debutantes (Veenman 1984, citado por Marcelo 1991), profesores principiantes (Marcelo 1991), profesores noveles, neófitos (Ávalos et al. 2004) y en esas distintas formas de nombrarlos también hay ciertas variaciones en cuanto al tiempo que se considera para definir a un profesor nuevo en la docencia. El rango que se maneja, por lo general, es de cero a dos, tres o cinco años. En esta investigación consideramos profesores que tuvieran no más de cinco años de servicio.

ⁱⁱ Escuelas en contextos desfavorecidos las entendemos como escuelas que se ubican en zonas marginales y zonas rurales.

ⁱⁱⁱ Respecto la relación entre maestros "nuevos" y "viejos", encontramos que es una relación con matices distintos, muchas veces basados en prejuicios por ambas partes y en la que el papel de los directivos es fundamental para que se dé de manera colaborativa o no.