

## EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE INICIACIÓN EN TRAYECTORIAS DOCENTES

---

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Universidad Pedagógica de Durango

MARÍA ADELINA CASTAÑEDA SALGADO

Universidad Pedagógica Nacional

**RESUMEN:** En esta ponencia se aborda el análisis preliminar sobre las experiencias producidas en la etapa de iniciación en la docencia, en la que los profesores noveles tienen que adecuarse a las tensiones y fuerzas socializadoras de la cultura magisterial. A partir de las entrevistas narrativas aplicadas a 10 docentes, tratamos de mostrar que esta experiencia de inserción constituye un elemento importante de identidad que marca una dimensión tem-

poral y espacial simbólica de su tarea, en el sentido de que se vive la transición entre un proceso de incertidumbre a un proceso de estabilización que permite, en cierto modo, “habitar la docencia” para reconocerse y asumir con cierto grado de certeza su desempeño profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Experiencias formativas, iniciación profesional, trayectorias, identidad docente.

### Introducción

La experiencia de iniciación en la docencia marca un sentido de identidad para los maestros porque imprime una forma de ser y hacer en la profesión. En el conjunto de responsabilidades, actividades y esquemas de relaciones que experimentan al iniciar su trabajo van construyendo sistemas de pensamiento, valores, estilos y creencias no sólo sobre lo que significa ser profesor, sino el tipo de profesor que aspiran llegar a ser (Sachs, 2001 en Marcelo, 2009).

Para los docentes noveles esta experiencia constituye un elemento que marca una dimensión temporal y espacial simbólica de su tarea, en el sentido de que vive la transición entre un proceso de iniciación donde la incertidumbre ocupa un lugar importante, a un proceso de estabilización que le permite, en cierto modo, “habitar la docencia” para reco-

nocerse como docente, sentirse competente y asumir con cierto grado de certeza su desempeño profesional.

En el proyecto de investigación que actualmente desarrollamos sobre “La formación de profesores de educación básica. Sujetos, Narrativas e instituciones” uno de los ejes que nos hemos propuesto analizar son las experiencias subjetivas que se van produciendo en las trayectorias de formación y ejercicio profesional; particularmente en la etapa de iniciación docente dentro de una de una realidad escolar en la que los profesores tienen que enfrentar experiencias, con frecuencia dramáticas, y adecuarse a las tensiones y fuerzas socializadoras de la cultura magisterial.

En este trabajo, los relatos de los profesores entrevistados constituyen la base para identificar cómo se produce la socialización en el ejercicio de la profesión y se construye su trayectoria profesional, como resultado del trayecto escolar vivido, la biografía personal y la experiencia desarrollada en condiciones institucionales y culturales específicas. Consideramos que los relatos de profesores en servicio muestran las tensiones entre la identidad heredada y la identidad adquirida, entre el individuo producto de lo que las condiciones y determinaciones *han hecho de él* y el individuo-sujeto que algo ha hecho con eso que *se hizo de él*; es decir, la relación entre la historia como permanencia del pasado en sí y la historia como tentativa de actuar en el presente y proyectar el futuro (De Gaulejac, 1995).

Para obtener información sobre la experiencia vivida por los profesores en la etapa de iniciación en la docencia se realizaron diez entrevistas narrativas aplicadas a profesores de tres escuelas públicas de nivel de primaria, seis hombres y cuatro mujeres con tres a once años de servicio. Las entrevistas han permitido conocer situaciones, relaciones, hechos significativos y marcos de referencia pedagógicos movilizados en su inserción profesional.

Coincidimos con Bolívar (2002) cuando insiste en el reclamo por dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento y razonamiento, ya que la narratividad no sólo expresa importantes dimensiones de la vida vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógica, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo que permite comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen.

## Socialización, identidad y trayectoria

La perspectiva narrativa permitió reconocer la docencia en su dimensión temporal, como un espacio que el docente precisa habitarla, para reconocerse, sentirse competente y desempeñarse cómodamente en el oficio de ser maestro. Es decir, la docencia es un espacio que para dominarlo es preciso habitarlo y, por tanto, el tiempo de ejercer la docencia le permite moldear y configurar su oficio.

Según Bertaux (1997), todo relato de vida aporta simultáneamente elementos de información e indicios concernientes a fenómenos situados en niveles diferentes. Estructuración de la personalidad del sujeto en hábitos, aprendizajes culturales y profesionales, transformaciones físicas, historia de sus relaciones, con otros significativos propios de tal o cual mundo social y definiendo los lugares, las posiciones, los roles y expectativas de conductas.

Los relatos de vida nutren la identidad narrativa en la formación al propiciar la reflexión acerca de la enseñanza, sobre lo que hace el maestro y cómo lo hace y sobre sus percepciones, pensamientos, acciones, deseos y aspiraciones como profesional y como persona. Es decir, los relatos de experiencia docente ayudan a descubrir cómo se aprende a ser profesor y a analizar ese proceso vital por el que se han interiorizado modelos y formas de actuación, se han desarrollado experiencias e intuiciones y se han ido elaborando teorías y prácticas que a través de la reflexión crítica se proyectan en la acción de la enseñanza (Carrera, 2000).

Pensamos que la etapa de iniciación es fundamental en el desarrollo formativo del profesor, en tanto le permite empezar a vivir una sucesión de experiencias en relación con los otros, estudiantes, pares, autoridades, padres de familia, que definirán y modelarán su práctica docente.

El proceso de socialización profesional consiste justamente en que los sujetos puedan adquirir destrezas, asimilar formas de pensar y de actuar, asumir roles y estilos de ser docentes. Todo ello en el contexto de una institución, que como sistema cultural pone a su disposición un sistema de valores y acciones, cierta manera de ser y vivir la docencia, una distribución de roles, de tareas, de conductas rutinarias, tendientes a permitir una obra en común (Yentel, N. 2006).

En el proceso de “habitar” la docencia hay un tiempo cualitativamente subjetivo de ser maestro en el trayecto profesional, pues como señala un docente,

*se pueden ir construyendo y afianzando más estrategias con el paso del tiempo, porque entre más pasa el tiempo, se agarra más experiencia y se entiende más a los niños. Se dan muchos aprendizajes en el aula. (M1, 135:139).*

Pero esto ocurre con dificultades, supone un esfuerzo y en algunos casos, una lucha que el docente afronta para hacer frente a la incertidumbre de establecer los límites entre los conocimientos y habilidades adquiridas en el plano teórico, en su formación inicial y en la formación continua, y los saberes adquiridos en la práctica docente.

Por ello, ciertas formas de improvisación aportan algún grado de certeza a los maestros, según vemos en el siguiente relato:

*La escuela nos da estudios, pero el maestro se hace. Te tienes que hacer como maestro, porque tu experiencia te va guiando, tu colmillo. Con la experiencia, hay cosas que te sacas de la manga. Hay cosas que ya traes aunque no las tengas planeadas, y das una clase con facilidad (Me1: 23:27).*

Podemos observar en este caso, una percepción de la construcción de sí mismo basada en la confirmación de su práctica mediada por su carácter de inmediatez en la interacción que se produce en el espacio aislado del aula, derivando con ello un efecto de saber experiencial que le da seguridad y autoafirmación en su práctica.

Encontramos que varios maestros parece que van incorporando en su trayectoria la certeza de que “la práctica hace al maestro”.

*Hay maestros que recién egresan y que son competentes, pero hace mucha falta la práctica. Ahora sí creo firmemente que la práctica hace al maestro.... Cuando empieza no tiene uno los objetivos bien definidos. Sabe uno tiene que trabajar y hasta ahí. Pero la experiencia te dice que debes tener un contenido fijo, que cada contenido tiene un propósito y que lo tienes que lograr. (Me 8:18... 91:106).*

Frente a la incertidumbre de esta realidad que le plantea su inserción profesional, el profesor vive un espacio intersticial, donde se produce un significado específico en la forma de construir un trayecto profesional compartido que queda sedimentado en su experiencia de transitar de ser no-docente a docente.

En este sentido, podríamos considerar que la fuerza de la práctica como “ritual de paso” se convierte en el espacio configurador del oficio de ser docente. Experiencia de la prácti-

ca que es valorada como elemento de identidad profesional, práctica basada en el hacer, más que en el pensar reflexivo.

Como en todo ritual, el docente se plantea un reto a superar. En este sentido la iniciación a la docencia puede ser considerada como una serie de retos que permiten transitar a la posición de reconocerse a sí mismo y de ser reconocido como docente por su grupo de referencia profesional o colectivo docente.

La tarea inicial, puede parecer muy difícil, y su complejidad parece estar determinada, según lo perciben los docentes, por la distribución de la responsabilidad que los actores educativos demandan al maestro, sea por parte de los padres, de las autoridades o de mismos docentes. La posibilidad de que el maestro desarrolle buenas prácticas se le presenta como resultado de enfrentar el reto de realizarlas, aún si no cuenta con la participación de los padres en los aprendizajes de los niños, según se expresa en la siguiente cita:

*He tenido oportunidad de cambiarme de escuela, pero no lo hago porque este es un reto. Como ésta es una escuela muy difícil, prefiero empezar con lo difícil porque si me llevo a cambiar a una escuela de padres responsables, siento que ya voy a batallar menos. En este medio tengo que buscarle por donde sea. (Mp3, 594:599)*

Si bien la presión de los padres se presenta en ocasiones como un elemento que dificulta su proceso transicional hacia una identidad positiva con la profesión, lo que el maestro privilegia es el reconocimiento de que se encuentra en un proceso formativo para aprender el oficio de ser docente.

En este proceso percibe que el trabajo que realiza adquiere mayor sentido si puede involucrar a los otros, sobre todo por medio de la empatía y el control, no tanto por el conocimiento que vehicula su práctica docente

*[...]siento que cada año que va pasando va siendo un poquito más fácil, estoy teniendo más dominio de esta gente, de cómo llegarles. Estoy aprendiendo cómo llegarles y eso es un reto (Mp3, 604:607).*

Los profesores, al ingresar al trabajo en el aula, parten de un reconocimiento fundamental: no tienen suficientes conocimientos sobre su oficio. Su formación inicial no le proporcionó las herramientas suficientes para la práctica educativa: “es como todo, al empezar a lo mejor desconoce uno muchas cosas y poco a poquito va uno aprendiendo” Mp2 (73:75).

La inserción profesional puede ser representada como un espacio de posibilidades de construcción del oficio, pero está marcada por la idea de “deficiencia” y “error”. Para poder

transitar de una fase a otra con el fin de lograr una transformación que dé forma y rendimiento a su desempeño, requiere además que la institución sea otra, más grande y con mayor exigencia. Una maestra comentaba al respecto:

*Como ahorita estoy empezando, sé que tengo muchas deficiencias. Tengo mucho que aprender[...] Si empiezo por lo difícil y después me cambio a la escuela X (más prestigiosa) o a cualquiera de las escuelas más grandes que tienen más exigencia, siento que voy a rendir (Mp3, 600:603).*

Este espacio de transición implica el reconocimiento de que el maestro entra por sí mismo en una experiencia de aprendizaje. Es como si se asentara en esta etapa la idea de que se aprende a ser maestro de una vez y para siempre “es dar mucha importancia a una exacerbada sobrevaloración de la experiencia subjetiva mediante la falacia de enseñar “a mi manera”, mediante un empirismo elemental aprendido...” (Imbernón, F. 2009, p. 8).

Este aprendizaje no se da, sin embargo, solamente en esta etapa, pues sabemos que está marcado por la propia experiencia subjetiva de cuando el maestro fue alumno. Así, en este proceso de socialización profesional se desdibuja el impacto de la formación inicial, y el ambiente del aula adquiere la mayor fuerza socializadora de los profesores. Lortie (en Marcelo, 2009), sostiene que la experiencia de la “socialización anticipatoria” (p. 73), ejerce una influencia determinante en el proceso de convertirse en profesor, señalando que las predisposiciones personales constituyen un factor decisivo en el proceso de “autosocialización”.

Sin embargo, la fuerte influencia de las primeras experiencias de enseñanza como factores estructurales en el proceso de convertirse en profesor quedan sedimentados, bajo la huella de una práctica construida en la inmediatez.

De esta manera, en la etapa de iniciación el docente puede perder de vista que aprender a enseñar, a partir de la experiencia, involucra tres dimensiones que son formativas a lo largo de su trayectoria: el desarrollo de conocimientos habilidades y disposiciones para la profesión docente; las competencias sociales necesarias para interactuar con los diferentes actores educativos y la construcción de referentes de identidad con la profesión.

Estas tres dimensiones se reducen con frecuencia a la definición de un estilo y el desempeño de un liderazgo que se adquieren únicamente con el tiempo, tal como lo afirman dos profesores:

*Con los pocos años que tengo como maestro, todavía no defino un estilo de enseñanza. Eso lo voy a adquirir con la práctica. Mp4 6:5 (17:19)*

*Si usted conoce a sus alumnos, sabe identificar al líder, y su usted es el líder del líder, ya la hizo. Pero no crea que eso lo sabe uno cuando empieza, eso es producto de la experiencia (Me1:163:169)*

En contraparte con la sobredimensión de la práctica, podemos apreciar una percepción de depreciación del valor que tiene la formación inicial en la construcción de la profesión docente. Observamos por ejemplo, que el mejor desempeño como alumno en una IFD, no se equipara con los saberes prácticos del docente.

*Puede ser que hayas salido con mención honorífica en el examen, pero no es lo mismo que estar frente a grupo (Ee1: 31:33).*

Con estas breves referencias hemos insistido en que los primeros años de docencia son determinantes para que los maestros vivan la socialización profesional de manera positiva o negativa. Vaillant& Marcelo (2001) retomando las ideas planteadas por Dewey en 1938 sobre el efecto negativo que algunas experiencias podrían tener para futuros aprendizajes, insisten en que para que las prácticas posean calidad, deben asumir al menos tres principios: continuidad, interacción y reflexión. La continuidad se refiere a la idea de continuum experiencial en el plano cognitivo, personal y moral, lo cual responde a una ordenación creciente en cuanto a complejidad y a una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto. Esta experiencia sucede en la interacción de componentes conceptuales, metodológicos y sociales en situaciones prácticas de la realidad en la escuela. Al mismo tiempo, la experiencia implica reflexión para poder aprender de ella, implica analizar lo que hacemos, lo que conduce a tomar conciencia de las complejidades del trabajo profesional.

## **Conclusiones preliminares**

Concluimos este trabajo destacando la importancia de mirar la formación y la experiencia de iniciación a la docencia como lugar en que se producen subjetividades y se construyen identidades mediante un proceso de aprendizaje individual y colectivo vinculadas a las biografías y a las trayectorias de los maestros. La formación así entendida, constituye una dimensión de la existencia humana, comprometida con la acción individual y colectiva (Honoré, 1980) que implica la capacidad de transformar en experiencia significativa los

acontecimientos vitales, las vivencias de la práctica, los saberes adquiridos y las determinaciones sociales.

Los cambios permanentes a que está sometida la práctica de la docencia en coyunturas políticas y económicas, las crisis de identidad que trae consigo la desvalorización social del trabajo docente y la necesidad de los maestros de entrar en competencia para lograr una mejora económica, lleva a enfrentar problemas no solo de reconocimiento de los demás, sino de definición de sí mismos y de los alcances y limitaciones de su práctica. Esto ha conducido a formas muy individualistas, a la necesidad de enfrentar esa incertidumbre en forma personal y aislada y a formas de la competencia que no tienen el significado de “realización de sí” para poder elaborar una identidad positiva con la profesión.

Por ello, en la perspectiva de formación como experiencia, las identidades de los maestros se reconstituyen y se transforman. La experiencia se da en el tiempo, en una trayectoria que es subjetiva, pero que puede ser transmitida como apertura a una experiencia diferente, útil para sus compañeros y para sus alumnos, a condición de que ellos hagan su propia experiencia docente.

Hacer de la formación un espacio para la subjetivación significa crear condiciones para que los maestros modifiquen su relación con los saberes y se reconozcan en las posiciones que han ocupado en su trayectoria profesional.

Explorar la propia vida como docente para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula permite descentrarse del yo como posibilidad de revisar la visión actual de nosotros mismos y de nuestro trabajo y avanzar hacia la implicación con los otros y la transformación de la práctica docente.

La distanciamiento como conciencia reflexiva de la práctica, de los acontecimientos vitales y de las experiencias de formación pasadas, puede permitir a los maestros reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar de manera diferente la historia pasada y comprometerse subjetivamente en una historia personal, siempre por reinventar, que no se reduce a una trayectoria profesional objetivada e inamovible.

## Referencias

Bertaux (1997). *L'entretien de vie*. Francia: Nathan.

Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado en octubre del 2002.

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

Carrera, María José (2000) *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*, Col. Enseñar y Aprender, Granada; Editorial Pomares.

Conelly, F. Michael; Clandinin, D. Jean (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html>

De Gaulejac, Vincent (1995), Historias de vida y Sociología Clínica. En Martínez Isabel y Vásquez-Brofman. *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Honoré, Bernard (1992). *Vers L'ouvre De La Formation. L'ouverture AL'existence*. Paris: L'Harmattan.

Imbernón, Francesc (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: Editorial Octaedro/ICE.

Marcelo, Carlos (2009) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*.

Vaillant, D. y Marcelo C. (2001): *Las tareas del formador*. España: Ediciones Aljibe.

Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una educación Interferida*. Buenos Aires, Lumen/Magisterio del Río de la Plata.