

RELATOS DE MAESTROS PRINCIPIANTES I

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Esperanza Perea Meraz (coord.)

RELATOS DE MAESTROS PRINCIPIANTES



**GOBIERNO DE
MÉXICO**

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF!MÉXICO
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

RELATOS DE MAESTROS PRINCIPIANTES

RELATOS DE MAESTROS PRINCIPIANTES

Esperanza Perea Meraz (coord.)

Relatos de maestros principiantes

Esta obra se arbitró por pares a doble ciego por académicos, uno interno (Subsistema de Educación Normal) y uno externo (Instituciones de Educación Superior)

Esperanza Perea Meraz coord.
Fotografía de portada: Rubicel Diego Oaxaca

Primera edición, septiembre de 2020.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Fresno, núm.15, Santa María la Ribera
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400
Hecho en México

Proyecto institucional: seguimiento de egresados

Esperanza Perea Meraz (coord.)
Guadalupe Ugalde Mancera
Martha Yolanda Piña Hernández
Violeta Cortés Galván
María de Lourdes Gómez Alarcón
Estela Cabrera Olguín
Yotli Rodríguez Manzanero
Blanca Chávez Campos

ISBN 978-607-9280-55-0

Esta compilación cuenta con la autorización de todos y cada uno de los autores participantes para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons. Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

ÍNDICE

Prólogo 9

Introducción 17

SECCIÓN 1

El examen de ingreso al servicio profesional docente

Esperanza Perea Meraz 23

Sobre el resultado del examen de ingreso 27

Una mirada a las nuevas formas de contratación 31

SECCIÓN 2

El día a día del trabajo en el aula

Violeta Cortés Galván 45

Deseando realidades y materializando fantasías 46

De la ida a la vuelta, la llegada a la escuela 52

SECCIÓN 3

El contexto social como parte de la docencia

María de Lourdes Gómez Alarcón 61

De la ciudad al campo 66

Repercusiones del contexto social en la práctica docente 72

SECCIÓN 4

Los primeros años de la docencia	
<i>Martha Yolanda Piña Hernández</i>	81
De cómo uno se hace maestro	89
La formación inicial y el vínculo con el campo laboral	95
Una propuesta de actualización docente en mi centro de trabajo	104
A diez años de experiencia y lo que falta	114
Reflexiones finales	119
Fuentes de consulta	129

PRÓLOGO

Recibo el libro *Relatos de maestros principiantes*, para hacer un prólogo al mismo. El tema me interesa pues ha sido mi campo de investigación en los últimos años, pero además porque reconozco la importancia de profundizar en el conocimiento de lo que sucede en ese proceso de formación docente en que se convierte el ingreso de un joven normalista a la escuela concreta en calidad de maestro.

El texto es resultado de un trabajo productivo de un grupo de formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y sus ex alumnos. Es decir, un encuentro de colegas que se dieron a la tarea de reflexionar, sistematizar y escribir sobre sus experiencias en distintos ámbitos: el servicio profesional docente al servicio, el trabajo en el aula, la influencia del contexto, el día a día del trabajo en el aula y las experiencias de inicios del trabajo docente.

El libro contiene varias lecturas posibles que permiten pensar en diversos planos sobre la formación de maestros.

En primer lugar, es posible ahondar en el desarrollo académico que se ha concretado en las escuelas normales como producto de una historia social construida por su comunidad académica y estudiantil. Si consideramos un recorte temporal de 1984 —año en que se decreta la categoría de educación superior para todas las escuelas normales— hasta la fecha, es posible ver una serie de cambios, transformaciones y propuestas que han fortalecido la formación de los nuevos maestros; pero también es posible atisbar las continuidades/discontinuidades en este proceso, como producto de las

convicciones de los formadores que saben apropiarse de aquello que les parece conveniente y cribar, reformular, e incluso cambiar orientaciones reformadoras que no pasan el filtro de su experiencia y conocimiento acumulado. Vemos entonces en este texto, la presencia de una historia cultural construida en las escuelas normales en las que se mezcla el pasado con una perspectiva de futuro, en un símil conceptual al que Rockwell (2010) analiza cuando habla de la existencia de tres planos en las culturas escolares.

En este trayecto, las escuelas normales han luchado por su reconocimiento académico, en condiciones que las colocan siempre en carencia respecto a “otras instituciones de educación superior”. Una perspectiva extraña —y no tanto— la de los detractores del normalismo que ignoran los objetivos de estas instituciones: formar educadores, y que por ello, les exigen objetivos genéricos para otras instituciones de educación superior, sin tomar en cuenta la especificidad de la misión de las normales.

En medio de políticas pendulares muchas veces contradictorias, estas instituciones han ido respondiendo a exigencias disímiles derivadas de visiones de la política educativa en turno. Recordemos dos ejemplos de esas políticas contrapuestas: En 1996 el Programa de Transformación y Mejoramiento Académico de la Educación Normal (PTFAEN), pone en el centro de la función de las normales la formación inicial, desalentando la persistencia de lo que las autoridades consideraban “prácticas pasadas” como la investigación o la creación de otros proyectos (posgrados) que alejaran a las normales de su trabajo central: la formación inicial de maestros para la educación básica. Consecuente con este enfoque, la educación normal pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Básica

Pero en 2005, una reestructuración de la SEP la ubica en la Subsecretaría de Educación Superior y empieza a desarrollarse una nueva perspectiva de política para las normales. Si bien formalmente se mantiene el planteamiento de vincular la formación de maestros con la educación básica, en los hechos se empiezan a privilegiar

formas organizativas imperantes en otras instituciones de educación superior, tales como el apoyo presupuestal diferenciado por proyectos, la evaluación por organismos externos, la conformación de cuerpos académicos, y una serie de acciones más a las que las normales deben adaptarse desde condiciones materiales, institucionales y presupuestales muy distintas. Se inicia entonces una etapa en donde cubrir tales exigencias se pone en el centro, afectando la perspectiva de formación de docentes. Los resultados del desconocimiento de la particularidad del trabajo en las normales, ha acarreado una serie de críticas que se sintetizan en la famosa frase-objetivo del Modelo Educativo para las escuelas normales (2018) “consolidar a las escuelas normales como instituciones de educación superior”.

No obstante, este libro nos da muestra de la manera cómo, más allá de políticas contradictorias de las autoridades, los formadores de docentes han asumido, construido y dado forma a la condición de educación superior de su escuela que a diario le escamotean sus detractores: Hacen investigación pertinente que produce un conocimiento importante sobre lo educativo, pues tienen una ventaja comparativa con otros investigadores: Un acercamiento natural con el espacio de la escuela básica y con sus maestros que son los que construyen la educación en el día a día desde los centros escolares.

Así, este libro nos ofrece fragmentos del proceso histórico de crecimiento académico que tiene lugar en una normal específica: La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), pero que no es de ninguna manera irrepetible, pues la incursión en el ámbito de la investigación educativa ha sido constante en las escuelas normales, y es perceptible sobre todo en su participación en los Congresos que bianualmente organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Las normales y sus formadores han estado inmersos de tiempo atrás en un proceso de aprendizaje de lo educativo que paulatinamente ha venido cristalizando en investigaciones pertinentes a su materia de trabajo.

En segundo lugar, además de acercarnos, aunque sea tangencialmente, al proceso de formación de los formadores de docentes en el campo de investigación sobre temas que impactan directamente en su trabajo, el libro, resultado de un proyecto sobre “seguimiento de egresados”, rebasa con mucho el mero seguimiento para convertirse en la búsqueda de significados y saberes sobre lo que implica ser maestro.

Es particularmente enriquecedor ver a la escuela Normal en estrecho vínculo con los maestros que formó, ya en servicio, realizando una actividad largamente negada por las autoridades, aunque no por ello inexistente: involucrarse en la formación permanente de sus egresados. Y esto es algo que se hace sin que tenga reconocimiento oficial; forma parte del trabajo extra que los formadores realizan por su compromiso profesional. El vínculo entre formación inicial y formación en servicio debía ser parte de las funciones reconocidas de las normales, pero durante años, se ha constreñido a estas instituciones únicamente a la formación inicial, depositando en otras instancias la formación continua de los maestros en ejercicio. No obstante, las normales, y en particular la BENM, mantienen un vínculo con sus egresados que regresan con gusto a su *Alma Mater* para continuar preparándose en las opciones que ésta ofrece. En este caso, la organización de encuentros de egresados, donde bajo la perspectiva de compartir experiencias de ingreso a la docencia, se gesta un productivo intercambio de conocimientos entre profesionales.

Y este intercambio de saberes es muy rico, pues a través de él vemos cómo los jóvenes que narran su experiencia, ponen en juego el bagaje de formación adquirido en su paso por la Escuela Normal para enfrentar las nuevas realidades que encuentran en cada escuela concreta. Ahí aprenden a valorar sus aprendizajes y adquieren otros, necesarios para su incorporación en su nuevo ámbito profesional. Llama la atención la manera en que los jóvenes maestros deben enfrentar —entre otros aprendizajes— una especie de “nova-

tada” de los docentes con más antigüedad que miran con recelo sus intenciones de innovar y transformar. La confluencia generacional del magisterio en el mismo espacio escolar, es una fuente de riqueza e intercambio de saberes, pero también un espacio de rivalidades y desconfianza hacia lo “nuevo”. Cada docente principiante lo enfrenta de distintas maneras haciendo uso de sus recursos e inicia un proceso de socialización en una cultura escolar específica.

Encontramos también la presencia de lo que suele llamarse “choque cultural”, que siempre se da en el ingreso a la docencia, pero que se recrudece en la contraposición de dos visiones: rural —la de la localidad— y urbana —la de los jóvenes maestros egresados de la BENM que por decisión propia se insertaron en una escuela rural—. Y en ese mismo sentido, el encuentro con la pobreza lacerante que llevan los niños al salón de clase y que motiva reflexiones profundas en los jóvenes docentes.

Así, en los textos escritos por los maestros principiantes y sus formadores, reconocemos la existencia de múltiples realidades educativas en el trabajo docente de las que participan, y también, que cada una se convierte en una experiencia formativa para ellos, a partir de su relación con los niños, los padres, la organización escolar, los directivos, otros maestros, la propuesta educativa, y en suma, la vida cotidiana de la escuela, de cada escuela.

En este recuento, llama la atención la madurez de los jóvenes maestros autores de los textos, la solidez con la que han sido formados que se traduce en sus reflexiones pedagógicas y las propuestas educativas que emprendieron. Pienso que ha habido un cambio cualitativo en la formación en las normales al paso del tiempo. A la predisposición de servicio social que ha caracterizado históricamente la función del maestro de educación básica, se le ha agregado una formación teórico-práctica que permite vislumbrar a un profesional de la enseñanza que pone en juego el legado intelectual de su formación inicial en su trabajo. Todo esto repercute en una mejor educación en las escuelas públicas

En tercer lugar, el libro nos permite mirar el desarrollo de la reforma educativa desde la vivencia de los sujetos. Una reforma que iniciada en 2013 ha sido muy polémica por ubicar a los maestros como el gran problema de la educación, desconocer sus aportes a la educación y su historia pedagógica y social y plantearse como eje de su política la evaluación docente, dejando de lado el aspecto pedagógico y la práctica docente.

Vemos cómo el modelo diseñado por la OCDE (2010) respecto de lo que denomina “trayectoria docente” como un proceso continuo regulado por políticas transversales y articuladas que contemplan de manera global a la formación inicial, la inserción al servicio y la práctica frente a grupo, se materializa en la evaluación como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional de los maestros. Para el tema de maestros principiantes, se centra en el examen de ingreso que, a mi parecer, pone en cuestionamiento el trabajo que la escuela normal ha hecho para formar a sus estudiantes. Cuatro años de ardua preparación en la normal son sustituidos por un examen de 10 horas continuas, un examen que, según testimonio de una participante “contiene casos estúpidos” y donde se le da primacía al contenido de documentos oficiales. Examen que se realiza además, bajo una insultante vigilancia y en condiciones denigrantes.

A lo largo de la lectura, uno reflexiona en el impacto que el juicio sobre su preparación tiene en los y las jóvenes egresadas de la escuela normal, “no soy idónea”, o en contraparte “soy la idónea 109”.

Hay afirmaciones en el libro que hacen pensar en el daño educativo que esta política imprime en las futuras generaciones de maestros:

El sentimiento de minusvalía de los sujetos al experimentar que no obstante haber concluido la formación inicial y tener certificados con promedios altos, resultaron ser no “idóneos” para ocupar un espacio laboral, es una sensación que acompaña al proceso de inserción.

Y aún, siendo catalogado como “idóneo” la inseguridad sigue prevaleciendo, pues la contratación y las plazas tienen una condición incierta. Es posible ver entonces que la incertidumbre sobre las condiciones de ingreso y permanencia son la constante.

Así, una reflexión importante que nos deja el libro, es sobre las afectaciones que la Reforma Educativa trae a la educación y la destrucción paulatina de un legado histórico que ha permitido formar excelentes docentes. En momentos en que las normales están en el centro del debate educativo, resulta importante recuperar estos análisis.

El libro es entonces una lectura necesaria para los tomadores de decisiones, para los investigadores educativos que trabajan en el campo de profesores principiantes e inserción a la docencia, y en general, para maestros y estudiantes de la educación.

Finalizo diciendo que aprendí mucho con la lectura de este texto, que además despertó en mí un interés especial pues conozco —y reconozco— a algunos de sus autores, tanto docentes como ex alumnos. Encontrarme con ellos a través de sus palabras escritas fue un grato re-descubrimiento de sus capacidades y responsabilidad profesional.

Dra. Etelvina Sandoval Flores

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la formación de maestros ha sido severamente cuestionada por diversas instancias, por lo que ejercer la docencia en la actualidad representa un gran desafío. Las expectativas y condiciones laborales han cambiado drásticamente a partir de la implementación de la *Reforma Educativa 2013*, particularmente del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, entre otros factores.

El Proyecto Institucional Seguimiento de Egresados en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) tiene como propósito indagar y dar cuenta de los principales retos y dilemas que enfrentan sus estudiantes al concluir los estudios de la Licenciatura en Educación Primaria e incorporarse al ejercicio docente.

Desde el ciclo escolar 2013-2014, los estudios de egresados en la BENM se han centrado en recuperar las experiencias de los maestros principiantes, quienes narran el proceso de inserción en la docencia a partir de la implementación del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente. En los últimos años, el proceso por el que un maestro principalmente se incorpora al gremio ha cambiado drásticamente

Esta primera fase del proceso del desarrollo profesional, llamada inserción a la docencia, cobra relevancia para este tipo de estudios, ya que recupera desde la propia experiencia y voz de los maestros noveles, las condiciones y factores bajo los cuales viven los primeros años del trabajo docente. Desde una perspectiva amplia, son

diversas las dimensiones que pueden ser abordadas en los estudios de egresados, tales como los planes y programas, las trayectorias escolares y el desempeño profesional. A su vez, el proceso de inserción a la docencia puede ser estudiado desde el contexto social, la redefinición de la identidad docente, la configuración del estilo de enseñanza o, como es el caso del proyecto antes mencionado, el impacto de la evaluación del desempeño docente a través de un examen estandarizado como única vía para definir quiénes son los maestros “idóneos”, sobre el ya de por sí complejo proceso de inserción a la docencia.

Las preguntas que al interior del colectivo se han planteado al respecto son:

- ¿Cuál es el papel de la escuela Normal ante las nuevas circunstancias que viven los egresados en el proceso de inserción a la docencia?
- ¿Cómo transitan los egresados de la escuela Normal durante los primeros años del ejercicio docente en las escuelas primarias?
- ¿Ante qué desafíos se debaten los docentes principiantes durante sus primeros años de ejercicio profesional?
- ¿Resulta válido y suficiente el examen estandarizado para determinar la “idoneidad” de un docente?
- ¿Bajo qué circunstancias están siendo contratados los maestros noveles?

El proceso de indagación ha sido complejo debido, en parte, a la carencia de recursos, conectividad y materiales para su desarrollo; sin embargo, las integrantes del colectivo, consideramos necesario no dejar pasar la oportunidad de conocer y explorar un campo fértil de la formación, la inserción al trabajo docente, para así compartir los hallazgos con la comunidad normalista, los especialistas en el tema; así como con los responsables de diseñar las políticas y modelos curriculares.

NARRAR PARA CONTAR Y PARA SIGNIFICAR

La manera en que los docentes se implican en la profesión ha sido motivo de diversas investigaciones, para lo cual las historias de vida juegan un papel interesante desde el paradigma cualitativo. La intención es comprender las subjetividades e interpretaciones desde la voz de los propios sujetos. Las estrategias metodológicas implementadas para recabar información son la entrevista en profundidad (Taylor y Boddan, 1987) y los relatos como parte de las historias de vida por contar.

La reconstrucción de los ciclos y los significados que construyen los sujetos o informantes nos permite develar la posición y posturas que ocupa el individuo en dicho proceso, la inserción a la docencia. ¿Cómo viven el examen de ingreso, se preparan lo suficiente previo al examen, qué opinan de la preparación que recibieron en la escuela Normal, cómo seleccionan la escuela de trabajo docente, cómo son recibidos en la escuela primaria, quién los recibe y bajo qué criterios les asignan un grupo? Éstas y otras muchas variables están en juego cuando los egresados se incorporan a la vida profesional, que aunque durante la formación inicial tuvieron espacios para la práctica profesional, la experiencia se vive ya no como practicantes o maestros en formación sino con la investidura de docentes.

Conviene aclarar que para algunos autores, este tipo de narraciones son relatos, aludiendo a fragmentos significativos de los trayectos. Otros los manejan como historias de vida en donde se incluyen tanto los relatos como documentos y testimonios orales. Para Coulon, citado por Serrano y Ramos (2011, 13), los itinerarios tienen algo de relato de vida, testimonio, autobiografía o arqueología. Se construye por sedimentación y su lógica de hoy no es la misma si se hubiera reconstituido ayer. Lo que quiere decir que la narrativa se significa en un tiempo y en un lugar determinados.

Cualquiera que sea la denominación del instrumento, nos referimos a la narrativa como forma para recrear la acción y experiencia, pero no del sujeto aislado; al contrario, la narrativa es un acto social,

retomando a Bajtín (1989 en Caporossi, 2009, 109) “...todo relato es dialógico e interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una intertextualidad o comunidad de textos y por una polifonía o pluralidad de voces.”

Entonces, las narrativas van más allá de lo que el sujeto recuerde o desee contar, van de por medio otros discursos y trayectos, que a través de las interacciones sociales se han construido y reconstruido, pero que en el momento de sentarse y escribir, permiten que el pensamiento fluya y se concrete. Es así que etiquetamos los hechos, organizamos nuestra propia historia, sensaciones, deseos, los conocimientos, las experiencias, les ponemos un nombre, un lugar, un rasgo, un sentido. Lo preocupante sería, siguiendo a Caporossi (2009), que no tuviésemos ya nada que contar o narrar, pensamientos o historias que heredar, evidencias de nuestro ser y nuestra existencia, de ahí la relevancia de documentar la experiencia de los maestros principiantes.

ESTRUCTURA

El texto reúne los relatos de 16 maestros egresados de la BENM, quienes participaron en los encuentros de egresados correspondientes.

Cada relato¹ tiene una presentación que expone brevemente los puntos esenciales que los maestros noveles recuperan de la experiencia vivida en la primera fase del ejercicio docente. En ese sentido, la intención es problematizar la experiencia, cuestionar y resaltar algunos elementos del proceso que han sido abordados por otros especialistas u otros estudios, los cuales nos refieren de algún modo las formas de interpretar y teorizar una información tan valiosa como es el caso de la experiencia.

¹ Los relatos son presentados tal como fueron elaborados por los autores, respetando la narrativa personal.

Las siguientes secciones corresponden a los trabajos y experiencias de maestros principiantes que, en diferentes momentos, el equipo del Proyecto Seguimiento de Egresados recogió a través de los encuentros, entrevistas, relatos y ponencias.

El examen de ingreso al servicio profesional docente es presentado por Esperanza Perea Meraz, quien a través de las narrativas de los sujetos aborda algunas de las circunstancias y condiciones de contratación que actualmente viven los maestros principiantes, un proceso enmarcado en una postura reduccionista a través de un examen estandarizado. El primer trabajo corresponde a la participación de una maestra de la generación 2016 como parte del 2º Encuentro de Maestros Principiantes. La segunda parte incluye algunos fragmentos de las primeras entrevistas en profundidad, aplicadas a siete egresados de la generación 2014, primer grupo de maestros que presentaron el examen de ingreso al servicio profesional:

- Aline de la Cruz Martínez Guzmán (Generación 2016).
- Una mirada a las nuevas formas de contratación.

Antonio Zacarías Ortiz, María Fernanda Naranjo Cervantes, Dulce Jazmín Linares Nava, Mariana Monserrat Chincoya Bravo, Jessica Alejandra Meza Pérez, Beatriz Elena Carbajal Garnica y Daniel Olvera Ramírez (Generación 2014).

El día a día del trabajo en el aula integra los relatos de los docentes presentados por Violeta Cortés Galván:

- Diana Vianey Flores Vidal, “Deseando realidades y materializando fantasías”.
- Edgar López Lara. “De la ida a la vuelta, la llegada a la escuela”.

Para la sección *El contexto social como parte de la docencia*, María de Lourdes Gómez Alarcón introduce los textos:

- Mariana Itzel González Parra y Rodolfo Gómez Márquez, con la narrativa denominada “De la ciudad al campo”.

- José Carlos Mozo García. “Repercusiones del contexto social en la práctica docente”.

Los primeros años de la docencia a cargo de Martha Yolanda Piña Hernández, presenta los productos de maestros egresados que participaron en el 1er. Encuentro sobre Estudios de Egresados, llevado a cabo en el 2015. Cabe aclarar que en esta sección, los maestros participaron con una ponencia y, aunque tienen más de cinco años de ejercer la docencia, en sus trabajos aportan elementos sustanciales sobre la primera fase del desarrollo profesional, que implica la inserción:

- Albani Margarita Pérez Lara, con la ponencia titulada “De cómo uno se hace maestro”.
- Nancy Guzmán Tenorio, quien tituló su trabajo como “La formación inicial y el vínculo con el campo laboral”.
- Lorena del Socorro Chavira Álvarez participó con el tema “Una propuesta de actualización docente en mi centro de trabajo”.
- Miriam Leticia Cruz Medel, “A diez años de experiencia y lo que falta”.

Agradecimientos. Los docentes, integrantes del Proyecto Institucional del Seguimiento de Egresados, externamos nuestro infinito agradecimiento y reconocimiento a los maestros que participaron en los encuentros de egresados, reconocemos enormemente la riqueza de las experiencias narradas y esperamos poder continuar con su valiosa participación. Cabe decir además, que los encuentros tienen como propósito propiciar espacios para la discusión, difusión y debate sobre las condiciones, bajo las cuales los maestros enfrentan los procesos de inserción a la docencia en un escenario complejo. El hecho de regresar a la escuela Normal para repensar el camino recorrido, nos permite a los formadores de docentes hacer un alto para reconstruirnos.

SECCIÓN 1

EL EXAMEN DE INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Esperanza Perea Meraz- Docente de BENM

PREÁMBULO

Son diversas las formas de llamar al recién egresado, que no es ya un estudiante pero tampoco un maestro con experiencia y reconocimiento, como el resto de sus colegas. Principiante, novel, aprendiz, novato, neófito, debutante (Marcelo, 1995: Villanueva, 2010), son algunos de los términos que aluden al docente que se inicia en la carrera después de haber concluido la formación inicial.

Cabe aclarar que se encontró una variante más para nombrar a los recién egresados: los “prelados”. Se relaciona directamente con el nuevo proceso que los jóvenes enfrentan para incorporarse al trabajo. El término surge en el contexto del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente. Cuando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presenta los resultados de los exámenes y los organiza en listas de prelación¹. Es así que en uno de los foros a los que hemos asistido para compartir los avances sobre los

¹ Según el INEE se refiere al: “Orden descendente en que se enlistan los sustentantes con base en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación.” (Diario oficial: 2015,p.1) Es decir, los sustentantes que resultaron idóneos en los instrumentos, se clasifican en grupos de desempeño: A, cuando obtiene III de nivel de desempeño; B, cuando obtiene III en un instrumento y II en otro, y C, cuando el nivel de desempeño es II. La prelación es la estrategia para ordenar

estudios de egresados, compañeras docentes del Estado de México nos compartieron una nueva manera de dirigirse a los noveles: “cuando los recién egresados llegan a las escuelas primarias, decimos: ya llegaron los pelados”.²

La complejidad de evaluar la “idoneidad” de un docente, ya sea para ingresar al sistema o en su desempeño, radica en la complejidad misma que representa la docencia. Como es sabido, la práctica que ejerce un maestro rebasa en mucho lo que se plantea en los programas, contenidos o libros de texto, lo que se enseña de manera explícita o lo que se pretende que aprendan los estudiantes.

A pesar de ello, los exámenes estandarizados se han convertido en un elemento central de los regímenes políticos, los cuales se centran en el supuesto de que el modelo de globalización social exige nuevas habilidades, conocimientos y disposiciones que se expresan en un conjunto de estándares a lograr y que se califican por medio de ejercicios masivos de evaluación.

La imposición de estos instrumentos y sistema de evaluación ha creado resistencias entre los afectados debido a los principios y fines que los orientan y a los procedimientos que se siguen para su aplicación, de forma tal que la evaluación se convierte en un proceso de exclusión que segrega a los aspirantes a ocupar un espacio laboral en una escuela primaria, después de haber concluido.

El siguiente y último trabajo de esta sección, es el relato de la maestra Aline, quien nos deja ver el tipo de confrontaciones que enfrenta ante una situación tan contradictoria como es evidenciar y resumir el trayecto de una carrera profesional de cuatro años, a través de un examen de opción múltiple, para el cual cuenta con seis horas para identificar los aciertos entendidos como saberes,

por nivel de resultados idóneos a los sustentantes para obtener un lugar como docentes.

² Término que se compartió en el Primer Foro Internacional: sentidos y significados sobre ser docente, FES, Aragón, 2015.

como única verdad de un fenómeno tan complejo y multidimensional como es la práctica y formación docente.

En ese proceso, Aline nos muestra, a lo largo de su relato, algunos de los dilemas que enfrenta, es decir, la identidad profesional como docente, las expectativas sobre el ser docente y un elemento interesante más, la experiencia que vive en la escuela privada. Por otro lado están presentes las ideas tan cuestionadas acerca de la formación inicial de docentes, o licenciados en educación; así como la lucha por conseguir un empleo actualmente, donde además tiene que competir entre profesionistas de otros campos de estudio.

Por su lado, los maestros de la generación 2014, entrevistados en uno de los Encuentros, aportan y enriquecen ideas relevantes sobre la experiencia vivida en torno al famoso examen de ingreso.

SOBRE EL RESULTADO EXAMEN DE INGRESO

Aline de la Cruz Martínez Guzmán (Generación 2016)

Soy egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros del año 2016, en mi último año de la licenciatura me vi sometida a cumplir con prácticas profesionales y con el procedimiento de mi tesis, posteriormente debí realizar mi registro para el examen de ingreso al servicio profesional docente y prepararme para la aplicación del mismo, tales situaciones fueron bastante estresantes ya que la prioridad eran las tres, traté de enfocarme principalmente en las prácticas y la tesis, dejando por un lado el examen.

Éste consta de dos instrumentos de evaluación y a su vez éstos se dividen en áreas que a continuación se mencionan:

- Conocimientos y habilidades para la práctica docente: aspectos del currículo e intervención didáctica.
- Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales: compromiso ético, mejora profesional, gestión escolar y vinculación con la comunidad.

Los anteriores son aspectos que considero que todo normalista posee al egresar de la licenciatura, todo aquel que se enfrente a esta evaluación tiene las capacidades necesarias para acertar a los cuestionamientos.

En el mes de junio me enfrenté por primera vez al examen de ingreso al servicio, asistí a la sede de aplicación aquella mañana, me asignaron un grupo y una computadora, justo a las nueve de la mañana comenzó el primer instrumento de evaluación llamado de conocimientos y habilidades para la práctica docente. Durante esas tres horas la lectura se me complicaba un poco, el tiempo pasaba, marqué algunas de las preguntas de las que no sabía su respuesta. Una vez que terminé, regresé a aquellas preguntas y rápidamente les di una respuesta.

Realmente me sentía bastante insegura e inconforme con las respuestas que había dado a cada pregunta, durante este tiempo me pregunté unas mil veces: ¿qué está pasando? ¿Es el resultado de no haber estudiado?, ¿se debe a que no le di la importancia que merecía?

Al iniciar el segundo instrumento, llamado habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, fue aún más complicado, y no me refiero a los cuestionamientos sino a mi situación personal, pues tenía que leer cada pregunta de dos a tres veces, la vista se me distorsionaba, experimentaba desesperación por no poder ordenar la respuesta correcta, y el tiempo seguía pasando.

Terminando el examen, me sentí liberada y a su vez temía al resultado pues me percaté de que no me había ido muy bien, ahora sólo me quedaba esperar el día para verlo.

El 6 de agosto del mismo año, ansiosamente esperaba el resultado, por la tarde se publicaron y no esperé ni un minuto más para revisar, directamente me enfoqué en el resultado de la evaluación, lamentablemente vi un cuadro rojo que decía: “No idóneo”. Inmediatamente me puse a checar los aciertos por instrumento, lo cual me sorprendió, ya que en uno de ellos obtuve 106 lo que correspondía al nivel de desempeño N III. En el segundo instrumento

solo obtuve 99 aciertos, solo me faltó un punto para alcanzar el resultado idóneo que me ubicaría en el nivel N II; es cuando me doy cuenta que me fue muy bien y que soy capaz de enfrentarme a una evaluación de ese tipo porque poseo los conocimientos y habilidades suficientes.

Y ahí estaba yo a la espera de estar frente a un grupo de primaria como lo he deseado por un largo tiempo, haciendo antesala para recibir aquella recompensa y sentir satisfacción después de largos años de ser estudiante.

Se cerró una puerta pero se abrían otras al mismo tiempo, me decidí a dejar mi currículum en diferentes primarias privadas. Decido compartir esto ya que esta experiencia forma parte importante de mi proceso de evaluación para ingresar al servicio; aparte de que lo que a continuación describiré podría ser de su interés.

Un buen día recibí una llamada de una escuela primaria privada con la noticia de que estaba contratada, me presenté el primer lunes al Consejo Técnico Consultivo (CTE). Me recibieron diciéndome que sería la maestra auxiliar pues, al no tener mi título, ni mi cédula profesional, disminuía hasta el sueldo. No me quedaba más que aceptar. Con el primer día me bastó para definir que el sistema que regía a esa escuela no tenía nada que ver con mis saberes; para empezar, y sin desvalorizar la labor de nadie, la directora de esa primaria no ubicaba las cuatro prioridades educativas de la ruta de mejora, conceptos básicos para dirigir una institución.

Me entristeció enfrentarme a la realidad de esa manera, las maestras titulares de los grupos eran licenciadas en psicología, ya para los tres días de estancia, me percaté de que no tenían los conocimientos, habilidades, ni capacidades para estar frente a un grupo. La situación que fue la causa de que yo renunciara fue la siguiente: aquel miércoles la maestra titular de los grupos de quinto y sexto grado, al estar inmersa en la plática acerca de estudiantes con problemas biológicos, mentales, discapacidades, etc., se tomó la libertad de decir: “Se me hace poco ético que un licenciado en

Educación Primaria intente diagnosticar a un niño, cuando eso no le corresponde”. A lo que yo respondí: “Con todo respeto a la profesión, pero a mí lo que realmente se me hace poco ético es que una licenciada en Psicología vaya a pararse frente a un grupo de primaria, cuando ni siquiera sabe conceptos básicos como ‘ruta de mejora’”.

En ese momento recogí mis pertenencias y me dispuse a partir. No soportaba la idea de que ofendieran la profesión que yo amo tanto y de la que con muchos esfuerzos había logrado obtener la titulación.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros me formó con el *Plan de estudios 2012*, desde primer año asistí a escuelas primarias a realizar prácticas, lo cual me permitió adquirir extraordinarios conocimientos.

Fue entonces, en octubre, cuando se publicó la convocatoria extraordinaria para volver a realizar el examen, después de llevar a cabo el procedimiento de registro pertinente, el día 6 de noviembre del año en curso asistí a la aplicación del instrumento de evaluación, el proceso fue el mismo.

Esta vez las cosas fueron muy diferentes, sentía esa seguridad de mis conocimientos y habilidades que tenía para dar las respuestas correctas, confié plenamente en lo aprendido en cada una de las escuelas primarias de práctica y la teoría que me ofreció la BENM.

Los resultados fueron los esperados, obtuve mi evaluación como “idóneo” en ambos instrumentos obtuve 105 aciertos, lo que corresponde al nivel de desempeño N II. Ocupé un lugar en el nivel C y en la lista de prelación soy la idónea 109.

Hoy me encuentro a la espera de ser llamada para ocupar una plaza en alguna de las escuelas primarias de la Ciudad de México.

Confieso que al principio, con el resultado no idóneo, me sentí muy mal e incluso sentía vergüenza. Hoy decidí compartir mi experiencia porque comprendí que perder es parte del aprendizaje y forma parte del crecimiento personal y, profesionalmente, al

quedarme sin un lugar en el servicio profesional y sin trabajo en alguna escuela privada, me dediqué a poner en práctica mis saberes dando cursos de regularización en el espacio de mi hogar, pero realmente no me satisfacía lo suficiente a lo que yo ambicionaba. El día de hoy tengo una nueva oportunidad, en estos meses fuera de la labor docente me propuse reflexionar sobre cuáles eran mis áreas de oportunidad para fortalecerlas y en el momento preciso de enfrentarme ante un grupo plantearlas como parte de mi estilo docente.

UNA MIRADA A LAS NUEVAS FORMAS DE CONTRATACIÓN
CON LA GENERACIÓN 2014

María Fernanda Naranjo Cervantes,

Dulce Jazmín Linares Nava,

Mariana Monserrat Chincoya Bravo,

Jessica Alejandra Meza Pérez,

Beatriz Elena Carbajal Garnica,

Antonio Zacarías Ortiz

Daniel Olvera Ramírez (Generación 2014).

A continuación se presentan algunas reflexiones y fragmentos que se recuperan de siete casos, a través de entrevistas en profundidad, las cuales nos permitieron identificar elementos relacionados con las dificultades que enfrentaron los docentes antes, durante y después del examen de ingreso.

Antes y durante el examen

La convocatoria se publicó en abril del 2014, en línea, existieron dos tipos de convocatorias: pública o abierta, donde podían presentar examen los profesionistas con carreras afines a la docencia, y la exclusiva, para los egresados normalistas.

Los jóvenes señalaron la enorme dificultad que tuvieron para realizar los trámites del examen de ingreso en el turno matutino, en el cual estaban al mismo tiempo realizando las siguientes actividades, todas sustanciales: cursar el octavo semestre, culminar el servicio social, las prácticas profesionales, cerrar su documento de titulación y preparar el examen profesional.

La desorganización y desinformación referente a: la plataforma para registrarse, para conseguir la guía y el reducido tiempo para prepararse para el examen resultó en un caos. De hecho, inicialmente la BENM no aparecía en el sistema, por lo que, al registrarse, los egresados no cubrían el perfil, sólo aparecía la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), como lo narra Dulce:

En el proceso de registro los empleados del INEE, no tenían información clara, tampoco ellos, nosotros les dijimos nuestras dudas, no sé si les han comentado que la escuela no estaba en el sistema, por así decirlo, que aparecíamos como preescolar. Le marcábamos la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y nos arrojaba, licenciatura: Preescolar.

La incertidumbre acerca de los temas que vendrían en el examen propició que se implementaran acciones autogestivas, como: revisar y leer los textos y ligas que aparecían en la guía, integrarse en equipos para discutir las lecturas, localizar compañeros de la generación anterior para socializar la experiencia, solicitar ayuda con los asesores de seminario, así como buscar el apoyo de una maestra de la Normal:

Por los comentarios de los compañeros que habían egresado antes que nosotros, fue que uno empezó a estudiar porque se tenían muchos rumores acerca de lo que iba a venir en el examen, mas no se sabía a ciencia cierta qué es lo que iba a comprender, entonces estuvimos pidiéndoles a los compañeros que habían egresado antes que nos dijeran qué había contenido en el examen, de hecho la maestra titular nos hizo el favor

de citar algunos compañeros egresados para que pudieran reunirse con nosotras y platicarnos qué fue lo que vieron en el examen, qué venía, para que nos aconsejaran qué estudiar, además de eso uno empezó a buscar información, sobre lo que no conocíamos para poder tener las herramientas y hacerlo (Jessica).

La guía de estudio se obtuvo en el momento de registrarse. Las redes sociales fueron sumamente relevantes para socializar e informar de los acontecimientos:

...nuestro mismo asesor nos facilitó una plática con una maestra de aquí mismo de la escuela que la verdad no recuerdo su nombre, que conocía el plan de estudios y nos podía dar un panorama un poquito más amplio sobre el contenido del examen.

...preparación previa donde tenían que asistir a talleres de 4 de la tarde a 9 de la noche... (Bety).

Algunos egresados estuvieron enterados de los cursos que diversas instancias ofrecieron, pero estas acciones no se dieron para toda la generación, es decir, solo algunos estudiantes se informaron de las opciones para prepararse:

Hay cursos en DGESE³ y en otras instancias, pero aun así, no hay preparación a fondo en relación con la gestión escolar. En el curso nos dijeron: “denle todo el apoyo a los padres de familia”. En el curso se trataron otros contenidos de los planes y programas de estudio. No todos estudiamos sobre la Ley General de Educación ni la nueva reforma (Antonio).

Las sugerencias que los egresados de generaciones anteriores les dieron, giraron en torno a: leer cuidadosamente y realizar deducciones del

³ Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

texto, revisar la normatividad y lineamientos, estudiar los textos particularmente relacionados con los acuerdos, enfoques y estructura de los programas.

Otra dificultad fue el formato utilizado, rojo intenso con letras negras pequeñas. Si consideramos este tipo de formato más la cantidad de preguntas y el tiempo destinado para ello, es decir, 6 horas con un descanso de una o dos horas para comida, resulta “cansado y sumamente tedioso”, como lo afirman los maestros:

El primer problema fue el formato, fondo rojo y letra negra, estando ahí, se me salió decir, ¿están en huelga? Veía a los demás, todos iban convencidos de hacer el examen, yo dudaba en presentarlo. Es un examen que dura todo el día, de 8 de la mañana a 6 de la tarde, con una hora y media de receso. Es una situación bastante cansada, lo hacen a propósito para que cuando llegues y veas el examen digas: ¡ya valí! (Fernanda).

El día de la aplicación, los principiantes se sentían inquietos debido a los continuos cambios de instructores o aplicadores de examen. De igual manera manifestaron sentirse molestos y perseguidos al recibir indicaciones tajantes, como trasladarse al sanitario pero acompañados de una persona.

El tiempo que se dedicaba a la lectura y a reflexionar sobre los casos para seleccionar la respuesta que más se apegaba a la norma. Preguntas sin fundamento, con tendencia a responder a partir de la “norma o el deber ser”, no con base en la experiencia y circunstancias del contexto, además de casos con excesiva información:

...uno como maestro tiene que valerse de diversas estrategias para resolver los problemas, algunas veces funcionan las del libro, otras no, y uno tiene que hacer uso de esto...prácticamente no te daban muchas opciones y éstas eran similares. No tenían mucha diferencia unas contra otras y había preguntas que a veces eran repetitivas (Jessica).

La dificultad para responder el instrumento B, debido a la carga de temas relacionados con la gestión escolar. Cabe decir al respecto que durante el trayecto de práctica en la formación inicial, por lo general, los maestros titulares esperan que los jóvenes se dediquen a la docencia en el sentido de la enseñanza de contenidos o a cubrir los temas del programa que están pendientes. De igual forma, la escuela Normal concentra las actividades en los procesos de enseñanza o de intervención, por ello se dejan al margen experiencias relacionadas con la gestión escolar, las juntas con padres de familia, el llenado de boletas de calificaciones, entre otras muchas acciones paralelas a la enseñanza:

Te presentan casos estúpidos. La redacción... chocaba con mi ideal político. Las preguntas se contradecían. El enfoque es constructivista y las respuestas de tipo conductista, y a la inversa (Fernanda).

En los casos narrados arriba, se pueden identificar algunas de las tensiones y desencanto que experimentan los principiantes en el momento de confrontar sus ideales con las exigencias de las condiciones sociales. En ese sentido se plantea la disyuntiva entre los ideales de transformación y la adaptación a formas conservadoras o tradicionales de enseñanza.

Podría decirse que el instrumento está diseñado para repetir lo que dicen los lineamientos y no demostrar o evidenciar las competencias que aluden a la complejidad de la práctica docente:

...las respuestas venían en los documentos que emite la SEP y eso creaba confusiones, porque cuando íbamos a junta de consejo básicamente lo que veíamos eran las acciones que se tomaban, no los documentos y, bueno, podríamos engañar al sistema, leer los documentos y pasar el examen fácilmente (Daniel).

El examen exige conocimientos sobre la normatividad, dejando al margen la experiencia y problemas de la práctica. Lo que nos lleva nuevamente a la eterna discusión sobre el equilibrio entre teoría y práctica, sobre todo el tipo de docente que se requiere en la sociedad mexicana con los innumerables retos que hoy enfrentamos:

...alguien se empapaba de esos documentos, podía pasar el examen e ingresar, me refero a las escuelas que brindan las carreras como ciencias de la educación, pedagogía... si alguna empresa que se dedicara a preparar a los maestros para presentar el examen, con esta guía hubieran pasado, entonces bueno, ahí está el fraude (Daniel).

Significa, entonces, que independientemente de haber recibido formación docente, lo que se considera como relevante es repetir lo que dicen los lineamientos o se piensa que, por sentido común, cualquier profesionista puede resolver los problemas propios de la práctica docente.

Después del examen

Algunos puntos en los que coinciden los informantes son:

Los problemas para informarse del resultado, ya que cambiaron de fecha, en más de una ocasión:

Nos dijeron que hasta dentro de una semana, una semana después. Se llegó esa semana, y nos informaron que no, que hasta las seis de la tarde, entonces, quién sabe cómo; pero a mí me dieron un enlace para que los consultara. No sé si se infiltraron o qué pasó pero el chiste es que yo ya sabía el número de mi escalafón y mi resultado antes que otros compañeros. Entonces, cuando empecé a difundir el enlace que me habían pasado, ya no estaba disponible (Mariana).

Con respecto a los resultados del examen, los informantes, dicen:

Demasiado estrés, porque es una decisión de hacia dónde voy, ya terminé esta parte, ya superé esta primera etapa de mi vida y ahora qué sigue... (Bety).

Varios maestros me llamaron y me dio mucha pena...y... no me quedé. (Fernanda):

Ese día estuvo muy complicado porque a muchos compañeros no los llamaron... se les llamó una hora antes de que se tenían que presentar, entonces varios compañeros, cuando se enteraron, empezaron a comunicarse con sus demás compañeros para que se presentaran en la sede. A varios les dijeron que ya no tenían su lugar por no haberse presentado en la hora..., tenían la culpa porque no se nos avisó, si no nos llaman nuestros compañeros, uno no se entera y ya hasta después te tenías que formar y hubo mucho caos, porque primero me dijeron que era 230, después que era 180, mas tarde que era 200, posteriormente me dijeron otro número (Jessica).

Se desconoce si la SEP o las instancias correspondientes ofrecieron alguna alternativa de actualización para los casos de aspirantes que no obtuvieron resultados favorables:

...ellos simplemente cayeron, no se les explicaba más, no se les daba ninguna otra razón, solamente: pues hay que volverse a preparar... no estás listo para estar frente a las aulas y después: cómo es posible que después de 4 años de haber estado en una Normal no puedas estar preparado para estar dentro de un aula y entonces se quedan nada más con el: no puedes estar, no tienes plaza, prepárate para el siguiente año... Buscaron escuelas particulares, solicitaron interinatos en las mismas direcciones del Distrito Federal para poder estar laborando en lo que podrían concursar otra vez por una plaza(Bety).

¿Qué implica para un recién egresado un resultado así? Replantear su proyecto de vida, desertar de la profesión, buscar nuevas opciones profesionales o laborales:

Me llamó mi amiga y me dijo que muchos no se estaban presentando, —vente para acá, se están recorriendo los lugares. Se recorrieron hasta el 434, yo era el 446, con 12 lugares que se hubieran recorrido, podría haberme quedado (Fernanda).

Por otro lado, con el resultado de “idóneo” los maestros noveles se disponen entonces, a realizar el trámite para que les sea asignado el centro de trabajo, otra fase del proceso de inserción en el que las circunstancias pueden estar a favor, pero a veces no tanto.

Los cinco maestros “idóneos” tuvieron la posibilidad de seleccionar la escuela. Tres de ellos, aplicaron en el Estado de México y el resto en el D.F. La cercanía a su domicilio fue la principal razón de la elección:

Sólo eran dos catálogos los que te entregaban. La mayoría se fue por la cercanía, en mi caso fue también por lo más cercano a mi hogar y según nos dieron un límite de media hora para ver el catálogo, checar las escuelas. Yo sentí que fue muy poco (Jessica).

He preguntado con mis compañeros, y creo hasta les pusieron un mapa y todo muy preciso y a nosotras no. La escuela, fulanita de tal, nada más tenía la clave, pero no decía si era matutina o vespertina, ni dónde estaba (Dulce).

La contratación

Otro momento interesante resulta ser en el que los debutantes firman el documento con la clave correspondiente, la cual determina en gran parte qué retos tendrán que enfrentar y resolver:

Hubo personas que venían de Tlaxcala y les acababan de llamar a las dos de la tarde, cuando su cita era a las tres, obviamente no iban a poder llegar en ese límite de tiempo, para por eso varios compañeros se quedaron hasta el final para insistir porque de otra forma, esos lugares se hubieran perdido (Jessica).

Se habla de diferentes tipos de nombramientos provisionales: contrato por seis meses, el cual venció en febrero, para este momento no sabían si contaban con una base, los talones de cheque no especifican el tipo de clave, son plazas de nueva creación, clave 93 (interinato indefinido):

...nos volvieron a llamar y volvimos a ir a la dirección operativa a firmar, a partir de eso nos dijeron que nos iban a llamar hasta que ya hubiéramos cumplido seis meses y un día para obtener la base. Y sí, nos acaban de llamar ya fuimos a firmar y en 20 días hábiles tenemos que ir a recoger nuestro nombramiento oficial que constata que tenemos base (Mariana).

Prevalece la creencia de adquirir o ganar una plaza a partir de lograr un resultado aprobatorio en el examen de oposición. Sin embargo, para quienes aplicaron en el Estado de México, no era suficiente el resultado de “idóneo”, ya que se tenían menos lugares, por lo tanto era indispensable obtener un puntaje alto:

...en la Ciudad de México ofrecieron 4 mil plazas y se estuvieron dando en concurso a 8 mil personas; al mismo tiempo en la convocatoria del Estado de México, solo ofrecieron 313 plazas, si mal no recuerdo, y concursaron 20 mil personas (Daniel).

Las sensaciones de “caos e incertidumbre” son constantes. Fue un examen “estresante, pesado y complicado”. Los citaban de 50 en 50, pero antes de elegir escuela, lo primero era registrarse para

obtener la tarjeta bancaria para el pago de nómina. Posterior a la afiliación bancaria, les entregaban los engargolados para la elección de centro de trabajo.

En algunos casos, dependiendo del resultado del examen, había muchas escuelas disponibles, en otras ya no había tantas opciones, de cualquier modo, en 15 minutos tenían que elegir su centro de trabajo. Proceso azaroso, ya que, mientras algunos tuvieron asesoría, otros egresados se arriesgaron a elegir centro de trabajo sin tener idea de dónde estaba la escuela o cuánto tiempo se requería para el traslado.

Los turnos, escuelas y condiciones variaron en cada sujeto y en razón de la organización de cada dirección operativa, por ejemplo:

No, no me he cambiado de turno, tengo los dos, estoy haciendo un interinato en la mañana y ese fue por medio de un compañero igual egresado de esta generación que me habló y me dijo que estaban solicitando profesores, metí mis documentos para ver qué pasaba, porque la verdad mi idea no era trabajar en la mañana; tenía pensado estudiar otra carrera, como el trabajo de la mañana no me interesaba tanto pero se dio la oportunidad y no la desaproveché, metí los papeles y dije: si me quedo bien y si no también (Mariana).

Al final, los entrevistados opinan sobre el examen:

...el examen debería de ser presencial, que el maestro esté dando la clase y ver qué tanto dominio tiene del tema, cómo es que trabaja en clase, la respuesta de los niños, siento que ése sería un buen examen que si solamente nos basamos en conocimientos...puedo tener conocimientos sobre el tema, pero si no sé impartir la clase o no sé trabajar con los niños, hablarles y que ellos también me entiendan lo que estoy hablando (Mariana).

...puedo aprender todos los ordenamientos pero a la hora de estar frente a grupo quizás no tenga las estrategias, las herramientas para que mis niños tengan un aprendizaje significativo (Bety).

Surge así un sistema de evaluación, cuyo proceso coloca al docente como el principal culpable de las enormes dificultades de todo un sistema educativo. Se plantean evaluaciones estandarizadas no sólo para la inserción, sino para la promoción y la permanencia. Aprobar el examen no implica la permanencia en el empleo.

SECCIÓN 2

APRENDER A SER MAESTRO EN EL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Violeta Cortés Galván- Docente de BENM

La inserción de los profesores noveles a la escuela primaria implica la entrada y retorno a un escenario ya conocido y vivenciado por ellos en momentos distintos; inicialmente, cuando fueron alumnos de ese nivel; después ocurrió un primer retorno a la escuela primaria en que experimentaron un acercamiento a la profesión a través de las diversas jornadas de práctica como estudiantes de la Escuela Normal, este antecede a otro momento decisivo: su inserción como maestros a cargo de un grupo en el umbral de la configuración de un estilo propio de práctica.

En las fases de inserción a la docencia, la inducción representa un momento relevante donde los recién egresados ponen en juego sus competencias, aprendizajes y demás elementos de la formación inicial para identificarse como un docente más del gremio.

Los casos que presentaremos enseguida, son los testimonios de dos profesores noveles: Diana Vianey Flores Vidal y Edgar López Lara, los cuales dan cuenta de cómo vivenciaron el proceso de inserción a la profesión y el primer año de servicio.

La fase de inicio en la profesión docente ha implicado un conjunto de tensiones, contradicciones y rupturas entre lo aprendido

durante la formación¹ (teoría) y la realidad en la que se insertan estos profesores, lo cual los ha llevado a comenzar a fraguar una forma de vivir la docencia como puede leerse a continuación.

Deseando realidades,
materializando fantasías.

Diana Vianey Flores Vidal (Generación 2016)

Resumen

El presente texto se desarrolla en torno a la contextualización histórica de mi paso por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, las características y problemáticas curriculares generales a las que nos enfrentamos al entrar en vigor el plan y programas 2012.

Es un texto narrativo que se caracteriza por tomar en cuenta hechos relevantes de mi formación docente para después aterrizar en las características ideales de un docente según el Estado, debido a que somos una profesión de Estado.

Continúa con un panorama general sobre la llegada a las primarias, la introducción a la estructura escolar y el impacto del trabajo por proyectos e incluso de la metodología de planeación y las herramientas para llevar el currículo a una didáctica innovadora.

Para concluir enuncia cómo el maestro idealiza su futuro campo laboral con base en sus ideales docentes en los que prevalece un deseo de cambio y transformación social pese a la delicada postura en la que nos encontramos como profesores de nuevo ingreso, con un relativo acompañamiento y con parámetros de evaluación poco certeros.

¹ Hacemos alusión al proceso de formación inicial en la Escuela Normal, en este caso la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Iniciando desde cero

La historia se remonta al verano de 2012, estaba por cumplir 18 años, esa mañana puse énfasis en mi arreglo personal, me desperté temprano y aproximadamente a las cinco y media de la mañana emprendí mi viaje de dos horas a la escuela donde cursaría la licenciatura en educación primaria durante cuatro años. Era el primer día de clases, después de habernos recorrido un mes el inicio, debido a que estábamos frente a una desestabilización curricular en la BENM, por fin había llegado el tan anhelado primer día de clases; el plan 97 había decaído y en su lugar se imponía el Plan 2012, como todo lo nuevo que llega a las vidas, la desestabilización reinaba en el pequeño sector social perteneciente a las licenciaturas en relación a la educación, pedagogos, directores, docentes y así jerárquicamente hasta llegar a “los de nuevo ingreso” y a los docentes que impartirían el currículo en el contexto real.

Ahora, quiero invitarles a que cierren los ojos, y evoquen sus primeros días en la Nacional, recuerden a un docente ¿Cómo era?, ¿qué edad tenía?, ¿por qué lo recuerdas? Ahora abran los ojos y reflexionen: ¿Alguna vez pensé en ser como él? probablemente sí, seguramente no, lo cierto es que yo estuve divagando entre la razón de estar en una escuela que tenía conflictos curriculares, paros, marchas, luchas; docentes perdidos en un nuevo currículo y por lo menos cuatro semestres me dediqué a sobrevivir de forma exitosa. En el quinto semestre, supe lo que quería hacer, recuerdo a un equipo de docentes, tenían características especiales que se distinguían por mis intereses, los que después fueron mis asesores de tesis, recuerdo perfectamente su forma de ser, las preguntas, las ensaladas de uva, el pastel, pero también rememoro haber hablado de educación, de panoramas socioeconómicos, poesía, metodologías, teorías, globalización, transformación, y lo cierto es que más allá de las charlas hermenéuticas con una pisca de psicoanálisis, mayéutica y filosofía, cuando hablaban, sus caras se iluminaban

y nos contagiaban de ese interés por indagar y buscar respuestas, perdersenos entre cuestionamientos e incluso, salir de la escuela con un sobrecalentamiento de epistemologías e interpretaciones de las mismas. Entonces pensé, comencé a idealizar, y dije: quiero tener esa habilidad, poder transmitir mi amor por lo que hago no con estados de Facebook, ni con publicaciones de mis estudiantes, sino con el poder de contagiar ese interés sobre conocer y aprender.

Es así como entre café, libros, debates y amigos, logré concluir mi tesis y egresé de la Normal, con esa ideología de innovación y de cambio social. Claramente, en mis prácticas docentes, había identificado el contexto en el que quería laborar, después de la evaluación para el ingreso al servicio pude elegir la zona que había idealizado, y es que cuando se es estudiante no hay límites de imaginar y para nada tiene que ser una situación mala, pienso que para poder materializar un proyecto es necesario tener una visión de futuro, por más lejana que parezca.

Al llegar a la primaria me di cuenta de que era justo lo que estaba buscando, un espacio donde los docentes tienen autonomía en sus prácticas siempre y cuando recordaran su profesionalidad, la directora y su equipo son hasta ahora un gran apoyo en mi introducción al sistema educativo, y digo introducción porque sólo necesitaba tener claridad sobre cómo funcionaban los procesos de interacción entre los actores educativos como una necesidad pragmática, por el hecho de que cuando llegas a un nuevo contexto, como ya lo sabrán, se tiene que analizar de forma visual y metodológica el ambiente para después saber cómo intervenir de forma pertinente.

Mi tutora me fue asignada con base en una organización del cuerpo directivo, y se dio seguimiento a mi situación de evaluación docente. La posición en la que te encuentras al egresar de la Normal, hace que la visión sobre la labor docente cambie drásticamente, puedes tener el control casi total en tu práctica dependiendo de las características del contexto, de tu directora y sobre todo de las necesidades de la sociedad, podemos egresar sabiendo mil paradig-

mas, con una tesis con mención honorífica, y miles de metodologías de investigación educativa, pero todo esto no tiene sentido si no hay una praxis², si no se reflexiona. Es por eso que pienso que durante cuatro años podemos idealizar lo que queramos, pero de no ser materializados esos ideales pierden su significado en todo ámbito de desarrollo profesional.

Desarrollé mis instrumentos de diagnóstico, sociogramas, pruebas actitudinales, pruebas pseudológicas, pruebas psicométricas, “la ballena”, el cuestionario socioeconómico, y sobre todo, analizando mi plan y programas de estudio de sexto grado, recuerdo haber entregado la planeación de un bimestre y los comentarios al respecto: “Maestra, ya planeaste todo el ciclo, felicidades”. Situación que me sorprendió en sentido de que yo necesitaba argumentar mi práctica docente de forma epistémica, metodológica, pedagógica y sistemática (como me habían enseñado en la Normal). Había comentarios negativos y positivos, pero no tuve ningún problema más que responder: “Me gusta tener un argumento de lo que hago, probablemente, si es necesario, lo intente a su forma un día”.

El trabajo dentro del aula es un *feedback*, considero que es uno de los principales factores de desarrollo docente, el hecho de poder saber cómo te ves, cómo transmites esa actitud, y cómo guías el proceso meta cognitivo para mí es un eje detonante de cambio y un impacto positivo dentro de las aulas, con ese panorama tienes la oportunidad de vislumbrar futuros campos de preparación entre compañeros maestros, estudiantes y padres de familia, cabe mencionar que gran parte de las escuelas carece de un patrón sistemático y funcional sobre el acompañamiento docente, pese a que los maestros de nuevo ingreso contamos con un tutor, en ocasiones y por experiencias de colegas y compañeros puedo identificar que el plan a seguir, la forma de evaluar, el propósito del seguimiento, aún es un elemento confuso para

² Se alude a instrumentos de diagnóstico trabajando en diferentes espacios curriculares de la licenciatura en Educación Primaria.

los tutores y por ende para los tutorados, el acompañamiento docente aún no cuenta con lineamientos específicos sobre una evaluación auténtica de la docencia. Después de las primeras asesorías supe que definitivamente tenía que hacer las cosas al estilo que, gracias a mis asesores, había adquirido. Ello con un enfoque sustentado en Paulo Freire y, sobre todo, con un argumento epistemológico que me permitiera argumentar y dar ese sentido científico del que en ocasiones, pareciera que carece la práctica educativa.

En el primer bimestre traté de que los estudiantes de sexto grado pudieran interactuar entre ellos de tal forma que los trabajos en equipo y las famosas dinámicas de integración que algún día yo había criticado se hicieron presentes, pero ahora en la práctica. Al concluir el primer bimestre, los estudiantes podían relacionarse para terminar una situación definida para sus procesos de aprendizaje, para el segundo bloque mi intención fue desarrollar dos proyectos, no con enfoque socioeducativo, ni con un método globalizador, se realizó por medio de la correlación, con un enfoque curricular, los libros de texto tienen que ser utilizados en la vida cotidiana dentro de las escuelas, y los planes y programas son específicos en los contenidos, así que se organizaron los equipos y los estudiantes comenzaron a desarrollar las actividades para lograr aterrizar sus proyectos (de español y ciencias naturales). Al final, el plan concluyó y se presentó de forma exitosa a toda la comunidad estudiantil.

En la junta de Consejo Técnico, la directora y el supervisor expresaron su satisfacción con el producto del proyecto, invitaron a los docentes a reinventar su forma de trabajo para que los estudiantes no vieran los contenidos tan lineales, algunas maestras comentaron que esa forma de trabajo no les funcionaba por las características de los grupos, y se abrió un pequeño debate sobre la funcionalidad de los proyectos, más allá de la discusión con aires de pelea estuvo el reconocimiento de las autoridades, pues se consideró importante el hecho de que los estudiantes tengan contacto con metodologías diferentes que les permitan convivir, conocer y desarrollarse dentro de las escuelas públicas.

Debo confesar que en el primer bimestre tuve miedo de realizar proyectos, pude trabajar por equipo; pero no pude, por ejemplo, comprender las relaciones de mis compañeros, creo que no estaba lista para ser docente, y es que ahora pienso que cada día, al menos en el campo de la docencia, se inicia desde cero, no metafóricamente, de verdad iniciamos desde cero, los estudiantes ponen un primer factor, después el docente desarrolla un proceso analógico (cara a cara) y entonces surgen nuevas experiencias educativas, dentro y fuera de las escuelas primarias, cada día se dan los cambios: biológicos, psicológicos, socioeconómicos, y en todo esto se pretende que el docente adopte un apostura mediática y facilitadora.

Actualmente curso una maestría en Planeación y Gestión educativa en una universidad particular. Día a día no dejo de asombrarme al conocer la cantidad de exigencias a las que el docente tiene que responder casi de forma utópica.

Cada vez que indagamos entre materialismo histórico, dialéctica de cambio progresista, lucha de clases, plusvalía y la función del maestro dentro de todo este sistema, me queda claro que la labor docente no está centrada simplemente en trasladar o depositar contenidos en los estudiantes.

Cada reestructuración al sistema educativo deja al docente más focalizado como factor de cambio o de permanencia social, no solo como perteneciente a uno de los aparatos ideológicos más poderosos de la sociedad, sino también siendo aparatos ideológicos de sus propias vidas, desarrollándose, quedándose en su zona de confort, aferrándose a sus conceptos y valores simbólicos o bien buscando el argumento que les permita desarrollarse de forma diferente, para defender esos ideales emancipadores con los que muchos de los egresados del plan 2012 nos sentimos identificados.

La literatura plantea que los maestros principiantes viven un “choque con la realidad”, entendido éste como la ruptura entre lo aprendido y las diversas demandas de la práctica, así lo evidencia el testimonio de la profesora Vianey, y lo confirma el siguiente caso.

DE LA IDA A LA VUELTA.
LA LLEGADA DE LA ESCUELA.

Edgar López Lara (Generación 2016)

“No se puede enseñar nada a un hombre; sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo”.

Galileo Galilei

Llegar como el nuevo maestro a una escuela se vuelve toda una experiencia memorable, digna de compartir, no sólo por lo vivido sino por el intercambio de vivencias y, en especial, por lo que aporta a los futuros docentes. El significado de “nuevos”, se vuelve un estatus en la cultura de la nueva escuela, ya que, independientemente de cómo sea la dinámica de la misma, la diversidad de personalidades o el contexto que rodee a la escuela, el denominarse como “nuevo”, posiciona al docente desde una adaptación, la cual si se ve como tal podría quedarse en sólo aceptación por lo que le ofrece el lugar; sin embargo, si los docentes nos colocamos en un estado de empatía, no sólo sería aceptación sino un aprendizaje bidireccional, refrescando y reestructurando los pensamientos y acciones a desarrollar; asimismo, el constante análisis que con eso lleva a que el investigador que alguna vez potencializó la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, no disipe sus expectativas, por comodidad del sistema, sino todo lo contrario, que cuestione, proponga y su formación no se limite a un reconocimiento social o laboral, pues para ello su principal campo de trabajo es él mismo, en todo aspecto.

El final. Un próximo inicio

Durante el proceso de formación docente, existen diversas percepciones, supuestos, visiones, incluso deseos que permean el cierre

del ciclo formativo; todo esto acompañado de un agobiante conjunto de trámites y acciones asociadas al ingreso al Servicio Profesional Docente, aunado al proceso de titulación, lo que evidentemente no se desvincula de las emociones que permean la salida de una institución y toda la nostalgia que en ella encuentra uno, con los mil y un recuerdos de cuatro años: —jornadas de prácticas, trabajos en equipo, tareas realizadas, convivencias— y quizá, en lo personal la más importante y de impacto, la elaboración de una tesis de investigación; no sólo por su creación, sino por lo que generó más allá de sí misma como la experiencia y las personas que la acompañaron; es así que estos momentos y acciones, además de integrar un ciclo académico, enriquecen a las personas no sólo en una formación profesional sino también en lo personal.

Sin embargo, todo ello se reduce a un momento potencialmente lleno de un todo y de nada a la vez, pues este episodio quizá sólo se resume en el acceso físico hacia una institución educativa, marcado por un “¡Buenos días!, ¿qué necesitas?”, pues cabe mencionar que este primer acercamiento a lo que será parte de lo cotidiano se realiza con la única seguridad de presentarse como el “nuevo docente”, con una visión incierta del recibimiento o incluso de si administrativamente te esperan o tendrás la noticia de que no estabas contemplado.

Al cruzar esa puerta y con cada paso dado, se va diluyendo el bullicio de la calle, tornando así un silencio particular, el cual acompaña a las instituciones educativas al carecer de estudiantes, pues en los acercamientos realizados en las jornadas de prácticas y al estar inmersos en los edificios existe cierto conjunto de sonidos característicos de una escuela, tales como el desgaste del grafito en una hoja de cuaderno, el intercambio de pensamientos entre seres y una construcción constante de una escala armónica con un propósito de aprendizaje más allá de lo marcado en el texto oficial y que misteriosamente al carecer de niños se disipa quedando en un lugar exiliado del bullicio, no sólo desde una mirada en donde se carezca de ciertas vibraciones, sino que a pesar de que la escuela se rodee de un mercado, negocios, etc.,

la carencia de esta esencia escolar dada por una jornada cotidiana, enfatiza el aislamiento de esta institución.

Asimismo, algo que más allá de vislumbrarse como incertidumbre se vuelve parte del escenario propuesto para la asignación de una cultura particular; por ello, la llegada a la escuela primaria la tomo como un momento más, que se vuelve un proceso que permea pensamientos y recuerdos, evocando un momento que, aparte de convertirse en anécdota, se transforma en una formación constante que tiene el docente, y de ese posicionamiento de investigador en la acción y con base en lo vivido, surgen cuestionamientos para la continua construcción de un docente, ya que a pesar de que se tiene la experiencia previa de las jornadas de práctica; ahora nos volcamos en el profesional que está a cargo de un grupo, adquiriendo todas las responsabilidades, obligaciones y logros que consigo lleva y así, aunque en definitiva se aprende cuando se aplica, este momento se convierte en una encrucijada de factores dentro del contexto socioeducativo.

Maestro “novato”. Un desequilibrio bidireccional entre el docente y la escuela.

La llegada a la institución se acompaña no solamente de todo un proceso administrativo, sino de una inmersión en una nueva y quizá ajena cultura educativa, ya que a pesar de que durante la estancia en la Nacional de Maestros se tienen acercamientos al contexto educativo, esto tan sólo es una pincelada de lo que permea ser maestro titular; asimismo, el hecho de que cada escuela tiene su cultura; por ello, el impacto en la inmersión hacia la escuela no sólo se da del docente hacia la institución sino viceversa, siendo esto un conjunto en la reestructuración constante como docente y su tan necesaria formación; así como su interiorización, teniendo un análisis continuo en todo este proceso.

Realmente la institución de mi actual estancia me brindó una bienvenida e inmersión en su cultura un tanto particular, pues

mientras existen libertades de toma de decisión, desarrollo de la práctica docente, desarrollo y aplicación de estrategias, etc., tanto dentro como fuera de la escuela y con los diversos actores educativos, paralelo a ello se generaron algunos huecos en la inmersión a la dinámica de la misma y sus costumbres, que conforme se vivían o era necesario desarrollar, se adquirirían. Esto, sin duda, es enriquecedor para una constante reestructuración personal y formativa, pero en ocasiones, al tener iniciativas durante el trabajo colaborativo, existen ciertas actitudes que tienden a evadir la opinión o la propuesta del recién llegado para que el trabajo salga “mejor”. Evidentemente esto sólo sucedió en un inicio, pues en la actualidad la opinión, participación y aporte del docente nuevo es tan importante como la de los demás; es así que los supuestos planteados durante los acercamientos a la escuela se asentaron en la experiencia, posicionando no sólo al maestro como principiante sino como un sujeto en constante reestructuración.

Sin embargo, la particularidad de esto no se ancla sólo en un docente, sino que esta misma escuela cuenta con una directora que tiene cuatro años de haber egresado de la Benemérita Escuela Normal de Maestros, la cual lleva en el cargo aproximadamente ocho meses. En su caso, la negación a que una persona joven asuma las funciones como tal, se manifestó en la apatía de los docentes hacia el trabajo; esto se puede vislumbrar como un anecdotario, pero la similitud de condiciones, plantea el impacto de la llegada de un maestro “principiante” como inminente y significativo en la dinámica de la escuela.

A manera de cierre...

La llegada a la escuela más allá de ser un comienzo, una adaptación y los diversos discursos escuchados durante este proceso, se genera en la transición de muchos aspectos tanto académicos y profesionales, como personales. Ese instante tiene un significado

que conforme te integras a la cultura de la institución, los sentidos se reestructuran, dando paso a esa constante construcción de experiencias como docente y persona.

Asimismo, el impacto del “nuevo docente” en la dinámica escolar, sin catalogarlo como malo o bueno, evidentemente existe y tiende a ser significativo en cada una de las dimensiones que permean a la escuela. Por ello, el hecho de que los docentes recién egresados se consideren como investigadores los posiciona en el desarrollo de habilidades avocadas al constante análisis de sus acciones y su entorno.

En estos relatos los profesores nos han revelado parte de las experiencias vividas, en las que ambos comparten la dificultad que ha implicado su inserción a la docencia, dentro del marco de la cotidianidad de las escuelas primarias en las que inician su labor docente, situaciones diversas como la gestión, trabajo en el aula, abordaje del trabajo diario en el aula, entre otras.

Estos acontecimientos, en su conjunto, los han enfrentado de manera abrupta a una nueva realidad, en donde están convocados a ocupar un nuevo lugar: el del profesor, con todo lo que esto involucra, y que al mismo tiempo adquiere un fuerte significado para ellos, porque esto supone comenzar a desarrollar un estilo de práctica que al mismo tiempo es cruzado por cuestiones subjetivas como las emociones, los sentimientos y una fuerte carga afectiva dado que implica la vida personal de los sujetos en donde sobresale la frustración, pues a decir de ellos mismos existe: “un vacío carente de contacto humano”.

Así pues, el ingreso a la escuela primaria implica para los profesores principiantes la adquisición de nuevas responsabilidades y la integración a una nueva cultura escolar (Marcelo, 1999), en la que requieren aprender a desenvolverse en un ambiente nuevo, en el que no siempre las condiciones laborales son favorables.

Por otra parte, los profesores principiantes llegan a un campo laboral diversificado, cruzado por elementos propios de la escuela

primaria, así como de los provenientes del contexto escolar que imprimen determinadas características y aprendizajes en la configuración de su práctica.

Finalmente, el momento de inserción a la docencia significa un hito en la trayectoria profesional de los nuevos maestros, pues se trata de una etapa de deconstrucción y reconstrucción de sus representaciones respecto de la profesión, pero también se empieza a vislumbrar un profesional que se sigue formando en la práctica y en la propia formación profesional.

SECCIÓN 3

EL CONTEXTO SOCIAL COMO PARTE DE LA DOCENCIA

María de Lourdes Gómez Alarcón- Docente de BENM

El contexto es el nicho en que se desarrollan los fenómenos sociales y culturales, sus componentes forman un sistema interconectado en el que los elementos inmersos se influyen. Para los docentes resulta de vital importancia el conocimiento e integración del contexto educativo en el que se trabaja. Desde la mirada educativa, el contexto representa el tiempo, lugar y circunstancias en que se realiza la práctica docente.

Se identifica al contexto educativo como:

[...] una serie de elementos y factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula. Para los maestros es de vital importancia conocer el tipo de contexto en el cual los alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimiento adquiridos hasta el momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos. (Blanco, Callejas, Carretero, y Casado, 2011, p. 5).

Para indagar y obtener conocimiento acerca del contexto educativo es necesario plantearse dimensiones o indicadores que orienten su análisis, tales como la localidad, la situación geográfica e histórica, el tipo de cultura, la diversidad de los alumnos, etc.

Marcelo (1995), al abordar la formación docente, se refiere a dos momentos, el que denomina como inicial, donde se da lugar

a los saberes adquiridos en el aula de formación, esto es, lo que se ha aprendido en los años de estudio para el ejercicio docente y, en un segundo momento, denomina al aprendizaje que los docentes ya en la práctica profesional, en el trabajo educativo, implementan como desarrollo profesional; el cual, nos dice, se constituye a través de los saberes que se construyen a lo largo del ejercicio docente. En lo relativo al contexto educativo, señala que se debe considerar tanto aquél en el que se desenvuelven los futuros docentes, como el particular de cada grupo en donde se realiza la práctica profesional.

Ahora bien, ¿cómo es que se percibe la relación con el contexto, cuando se es un docente que inicia su vida laboral? ¿Cómo son los acercamientos de los profesores principiantes al contexto en que realizan su práctica educativa? ¿Cómo es su incorporación a determinado cuerpo social, se integran o se colocan como antagonistas de las prácticas que enfrentan? ¿Cómo se juegan sus propios esquemas referenciales, sus valores, creencias e ideales? ¿Cómo incide esto en su desarrollo profesional?

Los dos relatos que se muestran en la presente sección, abordan las inquietudes que generan las condiciones del contexto en que maestros en su primer año de servicio, egresados de la BENM, realizan su práctica profesional. Nos acercaremos al relato de Mariana y Rodolfo, quienes comparten su percepción sobre cómo consideran que el contexto incide en su ejercicio docente y presentan una caracterización sobre la comunidad rural elegida por voluntad propia para iniciar su vida profesional, en la Sierra de Puebla, en un poblado llamado El Paredón, municipio de Chignahuapan. Ellos ofrecen su percepción sobre las condiciones socioculturales de sus alumnos y nos llevan a reflexionar sobre cómo viven el encuentro de dos culturas diferentes, una en la que han sido formados y otra, muy diferente, en la que quieren ser aceptados.

Hablan de la experiencia vivida al transitar de una zona urbana, como la Ciudad de México, a una comunidad rural, narran la complejidad de su práctica docente; así como, de lo que llaman

los vicios y tradiciones de su comunidad, la cual los etiqueta como “fuereños”. Donde se encuentran adscritos a la escuela más grande y la más alejada del municipio. Retoman las costumbres, cómo todo está cruzado por la religión, el nivel educativo de los padres y el compadrazgo.

Identifican que es un lugar donde no se puede debatir, en el que no cuentan los aspectos cualitativos del aprendizaje y cuyo método idóneo y reconocido de evaluación es el tradicional examen. Abordan la confrontación entre sus saberes adquiridos en la formación inicial, los que cuestionan por haberlos preparado para atender solamente una población urbana, y los usos y costumbres de su comunidad, donde viven discriminados.

Identifican como barreras contextuales, elementos como la religión, el nivel educativo en las familias, los compadrazgos, la necesidad de contar con la aprobación de los padres de familia para realizar actividades con los niños, las expectativas de vida, el estereotipo del docente y los prejuicios sociales hacia los foráneos.

Comparten cómo día a día luchan con el estigma de ser foráneos y peor, “citadinos”, en un lugar en el que hay de suyo una mala percepción de los docentes. Sin embargo, se muestran decididos a ganarse un lugar por el reconocimiento a su trabajo, el cual identifican como un vehículo de mejora.

Nos hacen reflexionar sobre cómo la aceptación o rechazo de la comunidad con la que trabajan, puede hacerles cuestionarse su autoconcepto y su valía.

El docente que los ha construido como suyo bajo determinadas situaciones, hará que la autoestima y el autoconcepto formen parte de su ser y quehacer profesional, proyectando en su labor educativa, y desde su personalidad, aspectos esenciales de una educación de calidad.

Reconocer la importancia del mirarse a sí mismo le ayudará a acompañar la construcción de sus estudiantes como personas de bien para la sociedad. (Sebastián, 2012, p. 23)

Estos jóvenes maestros principiantes, dan muestra de cómo se juega la construcción de la identidad docente en condiciones complejas en un contexto distinto al de la formación inicial.

Posteriormente, José Carlos nos presenta sus reflexiones sobre la influencia de un contexto de desigualdad, de marginalidad, donde los más débiles son desechables y no se constituyen ni siquiera en evidencia de las condiciones en que se desarrollan. Construye su relato en dos partes. En la primera, utiliza la metáfora de un circuito eléctrico, para hablar del circuito social, del avance desigual de la modernidad y de cómo éste afecta la realidad del trabajo en el aula, de quien se reconoce como maestro “primerizo”, pero se asume con un pensamiento crítico y reflexivo. Su discurso nos lleva a recordar lo planteado por Zabala (2011), quien señala que detrás de cualquier práctica educativa hay una toma de postura, una respuesta a por qué enseñamos y cómo se aprende.

Apunta hacia la campaña de desprestigio que enfrenta actualmente el magisterio en nuestro país, donde se señala como responsable de las fallas del sistema educativo al docente y se cuestiona sobre las prácticas a seguir. Refiere la cultura de la evaluación acrecentada en los últimos años.

Resalta las paradojas, donde interesa producir más en cantidad que en calidad, pero sin recursos. Expresa que no se atiende la profundidad crítica y la creatividad. Entonces plantea la disyuntiva de qué hacer, mantener identidades culturales donde exista una diversidad o buscar uniformidades. Dilema abordado por Sacristán y Pérez Gómez (2008), quienes nos llevan a reflexionar sobre la función social de la escuela y la posibilidad de trascender la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (p. 18), o asumir el reto de optar por una reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia. Se cuestiona: ¿Cuáles son las expectativas para mejorar la práctica docente frente a la rutinaria realidad?

En la segunda parte de su relato, nos lleva a hacer un recorrido por la escuela donde trabaja en un turno vespertino, nos habla del

entorno y del desaliento, de la discriminación de los ya discriminados y de la afectación del contexto macro al particular.

Los relatos aquí presentados nos acercan a la complejidad de la práctica docente. Villanueva (2005) plantea que la incorporación profesional expone al principiante como sujeto:

La experiencia central del profesor principiante presenta tres focos estratégicos, desde donde nombrar al proceso de incorporación profesional: su proceso de aprender a enseñar o dimensión profesional. La instancia con la institución y los contextos, dimensión social y profesional; y el proceso que resume la vinculación de ambos, como estructuración de sí en la temporalidad. (Villanueva, 2005, 61)

En la práctica docente existen matices, dimensiones, abordajes, “la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (Morin, 2007, p. 22). Esto quiere decir que requerimos de analizar las circunstancias en las que se desarrollan, para el caso que nos ocupa, el encuentro de tres jóvenes docentes con el contexto en que ejercen su primer año de servicio profesional y cómo esto influye en la construcción de su identidad docente y de su desarrollo profesional.

Morin (2007) plantea la necesidad de desarrollar un pensamiento complejo; aquél que no trata de encontrar soluciones fáciles; lo cual llevaría a limitarse en un pensamiento simplificante. Invita a evitar realizar análisis simples; que expone, tienen la pretensión del control de lo real, más que de su comprensión. Para desarrollar este tipo de pensamiento complejo apunta: “Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real”, y comparte: “nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional” (p. 23).

Les invitamos ahora a conocer la mirada de tres jóvenes docentes principiantes, a compartir sus inquietudes y a asomarnos a sus hallazgos.

DE LA CIUDAD AL CAMPO. REPERCUSIÓN
DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Mariana Itzel González Parra

Rodolfo Gómez Márquez

Llegar a vivir a un lugar alejado de la urbanización es muy complejo, más aún desarrollar un trabajo como docente frente a grupo, resulta impactante tanto para los niños como para los padres de familia y hasta para los mismos compañeros de trabajo, generando un juego de emociones en donde la discriminación se encuentra presente en todo momento, dando paso a la conformación de pequeños colectivos afines que tienen como característica el pensar diferente.

Estas situaciones provocan barreras contextuales, mismas que el docente ciudadano tiene que enfrentar y manipular para obtener las oportunidades de trabajo a la par que los compañeros locales; de igual forma, es necesario enfrentarse a un mundo que jamás se planteó en la formación Normal, puesto que solamente se envía a una práctica “rural”, donde los estudiantes normalistas no tienen la oportunidad de enfrentarse a este proceso de experimentación y confrontación, al querer demostrar que todos los niños de campo o de ciudad tienen las mismas habilidades y capacidades de aprender, para poder desarrollar una vida óptima dentro del ambiente laboral.

Por tal motivo es recurrente y necesario que los estudiantes normalistas tengan la posibilidad de encontrar ambientes que los reten intelectualmente, para evitar caer en conformismos, y puedan así ser los hombres y mujeres exitosos que se plantearon al decidir ser maestros.

Contexto

La escuela primaria en que nos encontramos lleva por nombre Cástulo Meneses y se encuentra en la comunidad de El Paredón, en el municipio de Chignahuapan, en el estado de Puebla. Pertenece a

la zona escolar 146, conformada por 18 escuelas entre las que hay de organización completa, tetra docentes, bidocentes y unitarias.

La escuela Cástulo Meneses es una de las más grandes de toda la zona, al contar con 361 alumnos inscritos, sin embargo, es una de las más alejadas del centro de la ciudad de Chignahuapan, el camino a la población es mixto, pues se conforma por terracería y asfalto entre los cerros del municipio.

La comunidad del Paredón consta de 2 mil 100 pobladores, los cuales se desempeñan como campesinos, ganaderos, costureras, algunos más trabajan de mojados en empresas estadounidenses, o incluso de huachicoleros¹.

La sociedad es católica sin excepción alguna, razón por lo cual predominan tabúes sobre vocabulario, sexualidad, estilos de música, vestimenta e incluso la muerte. Situación que también se convierte en algo importante en el pueblo, ya que al fallecer algún miembro de la comunidad es de vital importancia que los niños asistan a los rituales religiosos ofrecidos, tales como “los rezos” o “la levantada de cruz”.

La cuestión geográfica es una de las principales características de El Paredón, pues por las coordenadas en las que se encuentra, resulta más cercano del municipio de Tulancingo en el estado de Hidalgo, que del centro de Chignahuapan, razón que llega a confundir a los alumnos al considerar que pertenecen a Hidalgo, y entonar el himno al estado de Puebla en los homenajes. De igual forma, por la distancia hacia la presidencia municipal, la población no se encuentra apoyada por el gobierno, es decir que no hay ayuda para pavimentación, alumbrado público, agua potable, etc., situación que también afecta a la escuela al no contar con rutas de evacuación, extintores, y capacitación para desastres naturales.

¹ Huachicolero es un término utilizado para nombrar a los saqueadores de gasolina.

Barreras contextuales en la labor docente

Durante el desarrollo del ciclo escolar, hemos encontrado diversas dificultades para desempeñar la labor docente, situación que llega a generar conflictos entre la formación, la convicción y la aplicación de actividades, programas e incluso proyectos académicos y de desarrollo personal; entre los que destacan:

Religión

Como se mencionó anteriormente, la religión es un elemento importante de la comunidad, pues define muchos de los comportamientos tanto de los alumnos, como de los padres de familia e incluso de algunos docentes dentro de la institución, fungiendo como el aparato ideológico más poderoso dentro de la comunidad, sin dejar de observar el impacto que genera la escuela pública en el desarrollo de la misma, restando así importancia a la formación integral del alumno, puesto que es preferible inculcar la religión como único modo de vida.

De igual forma se violenta el artículo tercero constitucional, donde se establece que la educación debe ser laica, gratuita, obligatoria y de calidad, fomentando las prácticas religiosas dentro de la institución, tales como realizar una procesión alrededor del pueblo para representar un versículo, o promover la inasistencia para acudir al funeral de una persona de la localidad.

Nivel educativo en la familia

Con base en los datos recabados en la escuela es notable que el promedio de escolaridad máxima en el poblado es de nivel medio superior, con alguna especialidad en oficios, tales como costureros, carpinteros, forrajeros y herreros; sin embargo, el 80 por ciento de la población asistió únicamente a cursar la educación primaria, situa-

ción por la cual los empleos a conseguir no son los más remuneradores económicamente.

De igual forma, resulta una barrera la implementación de actividades innovadoras con los alumnos, ya que los padres se muestran inconformes al no comprender las actividades y resaltan que en sus tiempos la enseñanza era diferente, señalando así que el docente no sabe hacer su trabajo, porque antes no se hacía de esa manera. También es señalada la forma de evaluación, ya que los padres de familia sugieren que la única evidencia a evaluar sea el examen escrito, dejando de lado procesos cognitivos, de convivencia, participación y desarrollo de cada uno de los alumnos; dando paso a la visión de la evaluación como un método de control y castigo; señalan que, si los niños no sacan 10 en el examen, el maestro no está trabajando y ellos no han aprendido nada.

Compadrazgos

Debido a la importancia de la religión dentro de la comunidad y la familiarización de los docentes con los alumnos y padres de familia, se llegan a generar relaciones de compadrazgo padre-maestro, lo cual dificulta la equidad en el grupo, ya que gracias a esta relación, el docente llega a generar preferencias por algunos de los alumnos, dejando de lado a quienes no son sus ahijados.

Esta situación genera conflictos entre los alumnos y posteriormente entre los padres de familia y maestros, pues si, en algún momento, se elimina el trato preferencial hacia esos niños, se genera un gran descontento y se cree que el maestro tiene tirria al niño por ser ahijado de algún otro profesor.

Entre los niños se genera competencia al buscar constantemente la aprobación del maestro, así como ira contra el “consentido”, provocando rencor y la búsqueda constante de errores para poder demostrar que éste es igual a los demás.

Figura del padre de familia en la organización escolar

Conociendo la importancia del papel de los padres de familia en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los alumnos, ellos juegan como un elemento de apoyo, mas no como ejecutores de las estrategias didácticas, cosa que en la escuela Cástulo Meneses es a la inversa, de tal manera que el maestro necesita la aprobación del padre de familia para la implementación de las actividades con los alumnos.

Esta situación provoca que los padres de familia demanden las actividades, formas de trabajo y evaluación que determinen correctos, sin tomar en cuenta las sugerencias y decisiones de los maestros frente a grupo; siendo así que recurren a la máxima autoridad de la institución para hacer sus peticiones, continuando así un legado de educación tradicional sin tener apertura a la innovación. Asimismo, los directivos exigen a los maestros frente a grupo mantener “contentos” a los padres de familia, con la intención de “evitarnos problemas”.

Expectativa de vida

En el Paredón la expectativa de vida de los niños se reduce a pertenecer al mismo tipo de trabajador que sus padres, es decir, que si el papá es campesino, el niño sueña con ser campesino también, o si trabaja de mojado, su sueño es irse a trabajar a Estados Unidos como su papá. Por tal motivo, le prestan poca atención a la educación primaria, reduciéndola al conocimiento de la lectoescritura y operaciones básicas para la realización de operaciones de compra y venta.

Desprestigian los oficios con un sueldo fijo, al tener como parámetro la obtención de un contrato por más de siete meses en suelo estadounidense recibiendo una cantidad aproximada de 500 mil pesos sin tener apertura a los servicios y prestaciones marcadas con cualquier otra profesión.

De igual forma, los padres involucran a los niños en el trabajo del campo, con la finalidad de que desde pequeños aprendan el oficio

y puedan llevar dinero a la casa, para complementar el pago de sus estudios, cosa que en algunos estudiantes ha generado lesiones musculares, por el manejo de material extremadamente pesado.

Estereotipo del docente

Debido al papel que juegan los padres de familia, se llegan a generar comparaciones de cómo debería ser el maestro de sus hijos, pues dentro de la organización de la institución está bien visto que un mismo profesor se haga cargo de toda la educación primaria, razón por la cual, al ocurrir un cambio de maestro, se indica la forma en que debería trabajar, pues se cree es la única forma y la adecuada.

De esta manera, se promueve la forma tradicionalista de trabajo, impidiendo el desarrollo de actividades interdisciplinarias, pues de lo contrario los padres de familia buscan la manera de interceder y obtener lo que ellos desean, incluso amenazando con recurrir a autoridades educativas superiores, con la finalidad de remover al maestro que no obedezca sus órdenes.

Prejuicios sociales a causa de ser foráneos

Desde la llegada al poblado El Paredón, hemos sido vistos como un par de soñadores que pretenden cambiar una comunidad solos, que creen que con los “súper poderes” de ciudadanos, modificarán las tradiciones y costumbres, que no han podido ser modificadas a lo largo de la historia, por la falta de interés y de escaso compromiso por los colectivos docentes anteriores, ya que se han dejado llevar por la comodidad de obedecer indicaciones de la sociedad en lugar de mantener los ideales propios del docente.

Así pues, hemos sido atacados por parte del colectivo docente, padres de familia, y alumnos, al determinar que todas y cada una de nuestras propuestas no son viables en la comunidad, pues se considera que en el medio rural las oportunidades de desarrollo

educativo y económico son menores, y por lo tanto la educación debe ser lo más elemental posible, pues no se considera que los niños tengan la capacidad de entender conceptos tan complejos como los que pretende abarcar un proyecto.

Conclusión

Como reflexiones finales, consideramos que es necesario que las comunidades rurales tengan apertura al desarrollo educativo, fomentándolo desde el centro del país, favoreciendo programas educativos, dando oportunidad a los docentes de desarrollar habilidades y competencias en los alumnos, para un desarrollo óptimo e integral en la vida futura.

De igual forma, varias de las problemáticas han sido generadas a partir de la conformidad de las autoridades educativas, las cuales reprimen el trabajo docente, para evitar problemas con los padres de familia, en los cuales se pueda poner en riesgo el empleo, fomentando que éstos dirijan el trabajo y seleccionen lo que desean que aprendan los niños, reduciendo así sus expectativas y sueños a lo más mínimo.

REPERCUSIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE

José Carlos Mozo García

El presente texto se divide en dos partes, la primera trata sobre las víctimas colaterales que ha provocado el avance desigual de nuestra sociedad, ello a forma de introducción para después adentrarnos en cómo he experimentado el contexto desigual de nuestra sociedad en el salón de clases como maestro primerizo, por tanto, considérense ambas partes como complementos; unidades de la proble-

mática áulica. Cabe señalar que el concepto de víctimas colaterales es rescatado del autor Zygmunt Bauman en su libro *Daños colaterales* (2011).

Cuando un circuito se sobrecarga de energía lo primero en afectarse son los elementos que menos soportan la tensión eléctrica, los cuales evitan que se estropee de forma definitiva y sin más posibilidad de repararse el circuito, quedando inservible, una función en específico de aquellos elementos es derretirse, quemarse..., antes que cualquier otra pieza (lo que saldría costoso si se pretende reparar) y dejando “intactos” a los demás componentes. Sin embargo, la operatividad del circuito queda reducida a cenizas en el preciso momento en el que la tensión eléctrica supera la tensión adecuada para poder funcionar de forma óptima; no obstante, de la misma manera en la que se estropea se puede reparar. Al analizar los estragos que ha tenido el fusible, resulta razonable asumir la pérdida del mismo, que por negligencia o azar se ha deteriorado, en comparación si tuviéramos que asumir la responsabilidad total del circuito social.

Si trasladamos la metáfora del circuito hacia la sociedad, ya sea por la calidad o los estragos en su totalidad, el sacrificio del fusible resulta en un bajísimo precio. Por ende, cuando se examina a la sociedad de manera holística, ésta da el aspecto de que todo marcha bien, es más, todo ha mejorado hacia la totalidad, no obstante, la desigualdad social nos da cuenta de lo contrario, la cotidianidad nos dice que no es así, los avances del todo, no pertenecen efectivamente al “todo”; pero los estragos en los fusibles son palpables y únicamente éstos son los que se afectan, esto es las personas que viven en condiciones desfavorecidas.

El derretimiento de uno o varios fusibles no afecta la mirada sobre el funcionamiento total del circuito: así la desigualdad social no es muestra de un problema global, sino de uno o varios particulares. Los problemas en lo particular de la sociedad marginada, excluida y desigual no afectan en el conjunto, por lo tanto, las insu-

ficiencias no afectan para nada el funcionamiento, es como si nada hubiese sucedido.

De la misma manera, los problemas que se ven reflejados en la “marginalidad” no tienden a relacionarse como afectación de la totalidad de la sociedad, como un efecto de la irregularidad y desigualdad en la que está erigida. Así, los problemas que se encuentran son casos aislados de la totalidad, son casos que se deben de examinar y dar algún remedio: repararlo o ser negligente. Resulta paradójico, que parte de la sociedad dé indicios de las irregularidades de la totalidad y ésta se establezca como algo que no pueda afectar sin más a la totalidad.

Efectivamente, las clases sociales resultan ser partes específicas que en el circuito desempeñan acciones o funciones designadas, ergo, los fusibles o “las clases marginales”, esas piezas que azarosamente se han colocado resultan ser de fácil desecho y no generan problema alguno, si estos muestran que algo no se encuentra en óptimas condiciones; esa “masa” de individuos que no pertenece a alguna parte vital, no son vistos como parte fundamental, por tanto, no implican una clase social determinada, por ello, están en sociedad, mas no pertenecen a la sociedad: sus integrantes y sus problemas son de ellos, no de la sociedad, es más, estarían mejor si se les extrajera del circuito.

Esta clase social son las víctimas directas, son los afectados no previstos del crecimiento desenfrenado y desigual, orientado por una cultura del consumo, de individuos desechables, riesgos que se han advertido a oídos sordos; no se equipararon los daños que la desigualdad da como resultado, o quizá, se tomó el riesgo por “las bondades” que traía hacia la totalidad, no obstante, quienes decidieron las bondades que trae consigo la desigualdad y la simulación de subsanación son los mismos que no se encuentran en esa desigualdad.

Una condición básica de todo individuo de cualquier parte del mundo es la educación. Actualmente, la educación es uno de los temas más polémicos e irregulares de los que se puede hablar, inser-

tada en un ambiente capitalista es claro que esta necesidad básica se escabullera intacta, la educación ha trascendido a ello, es decir, se ha convertido en una pieza clave para legitimar las acciones de las desigualdades y promoverlas, aquellos que ya eran residuos de la sociedad, también se han convertido en los residuos de la educación actual.

Era de esperarse que las acciones emprendidas por el capitalismo se dirigieran a la educación, principalmente a los actores básicos de ésta: los alumnos y los profesores, los primeros, disminuidos más que en la sola matrícula, ensalzados en un perfil que prima el olvido de una memoria histórica, lo que propicia la individualidad y neutraliza el sentido de pertenencia, despoja de la sensibilidad moral y del sentido político básico del individuo. En relación con los segundos, dichos actos se han caracterizado por promover la desconfianza, la sospecha, el miedo y la incredulidad de los que están inmersos en la sociedad, propiamente, se ha observado claramente con la cacería de brujas que se ha iniciado hacia los profesores, éstos colocados como los únicos responsables de las atrocidades de la educación. Se ha convocado y alimentado la sospecha hacia los profesores con la falsa premisa de la mejora de la educación, resta preguntarnos si ése es el camino adecuado.

El contexto en el que nos desenvolvemos es el de la desigualdad, incredulidad, sospecha y miedo, trascendiendo a las aulas, como blancos específicos a los que se han dirigido.

Así, la incredulidad alimenta los deseos de probar que sean falsos o verdaderos las calamidades del sistema educativo, en nuestro caso, en las aulas, una muestra de ello son las pruebas PISA y ENLACE, métodos que “permiten” diagnosticar el estado de la educación; si se tenía la sospecha que no se trabaja de manera adecuada, o peor aún, que la negligencia se ha consumado en la educación y ésta ha provocado la podredumbre de la misma, resulta claro que dichas pruebas alimentan el escrutinio sobre lo que sucede en el aula, no con la idea de mejora, sino como excusa para futuros escrutinios y

juicios de lo que se cree que debe ser adecuado para una sociedad que incita a la desigualdad.

Todos los días, sin excepción, se inundan las calles con niños caminando hacia aquella escuela primaria, grande y deteriorada por el tiempo; se escucha la campana que con recelo suena para dar inauguración a la carrera hacia los salones de clases, nuevamente se tornan solitarias las calles viejas y maltratadas para nuevamente, pasado el tiempo, incitar al fin del día de trabajo; esto se repite de la misma manera por la tarde, no obstante, se encuentra un aire distinto: el turno vespertino, los olvidados, los residuos que se trasladan de la mañana a la tarde.

Solemos escuchar de distintas fuentes la diferencia que existe entre los turnos que tiene una escuela primaria, el primero comúnmente elogiado y caracterizado por tener la crema y nata de la comunidad circundante y por el contrario, escuchamos en la misma escuela, pero con un ligero detalle: “son los de la tarde”, parece que efectivamente esas voces tienen razón, o al menos, en la escuela primaria Niños Héroe. Si entráramos a la escuela en ambos turnos (que increíblemente tienen distintos nombres) parece que nos adentramos en dimensiones distintas, en circunstancias sociales que delimitan perfectamente la diferencia entre ambos turnos.

La población circundante de la escuela primaria se caracteriza por ser conformada en su mayoría por migrantes de diferentes estados de la República, esta mezcla de diferentes culturas es, claramente, fuente de enriquecimiento de la sociedad, no obstante, nos encontramos con una paradoja: mantener una identidad cultural en donde existe una diversidad; dar cabida a la unidad social mediante la identidad es un tema crucial para el presente y el futuro de la sociedad. La diversidad del contexto de la escuela primaria hace comprender la dificultad para crear un sentimiento de unidad y solidaridad entre personas que viven juntas.

La educación juega un papel crucial; primero, consiste en ejercitar la memoria, repetir con detalle lo escuchado y lo leído. Segundo,

consiste en moverse en un entorno desconocido respondiendo a las adversidades que puedan presentarse, por último; la educación que se ha premiado en las escuelas, una capacitación para poder moverse en entornos hostiles y desconocidos, cambiantes, adiestramiento en aptitudes que permitan desglosar y organizar nuevamente los conocimientos predominantes, o sin más desecharlos sin que esto presuma un conocimiento de reemplazo, en este nivel el conocimiento recabado hasta el momento no implica un problema, “actuar como se ha actuado anteriormente”; por el contrario responde a nuevas formas de hacer desechables. La sociedad envuelta en el caudal de la información promovida por las nuevas tecnologías resulta altamente volátil: todo tiene caducidad, nada está destinado a durar.

En este punto, los estudiantes que se presentan en las aulas de la escuela primaria en la que me desempeño como maestro novato se incrustan en un horizonte nada acogedor, en un contexto de desechabilidad que se mantiene por el insaciable deseo del consumo actual, así los estudios que el currículo promueve se presentan como versión *light*, una versión mecánica y simplificada carente de relación entre desarrollo humano y crítico que permitan la mejora de la sociedad. Un estrangulamiento entre el currículo, las exigencias administrativas y las muestras del avance del adiestramiento de competencias, orilla a que la educación sea fraudulenta, incompleta, infructuosa, infértil y peligrosa.

Así, la escuela reacciona a los cambios macros del circuito social, donde ésta corre el riesgo de convertirse en un local de comida rápida, donde el alimento chatarra sea la educación, y su principal necesidad sea producir en cantidad más que en calidad. ¿Acaso se ha transformado en un lugar donde domina el sentido corporativo, donde se ofrece un servicio a escala y con eficiencia, que se mide por los artículos que se procesan en el centro educativo, en lugar de dar cabida a la profundidad, crítica y creatividad? El proceso que lentamente se ha implementado desde la reforma educativa promovida

por una clase política empresarial, un centro educativo donde se discrimina, a los que ya son discriminados.

En definitiva, un contexto nada acogedor para las generaciones más jóvenes, pues estamos conscientes que el contexto macro también afecta en lo particular.

SECCIÓN 4

LOS PRIMEROS AÑOS DE LA DOCENCIA

Martha Yolanda Piña Hernández - Docente de BENM

PREÁMBULO

El proceso de convertirse en profesor no concluye al graduarse de la Escuela Normal. La inserción al centro de trabajo constituye una fase diferente a la formación inicial que presenta nuevos desafíos e intensos y múltiples aprendizajes, en cuanto a aprender a enseñar a un grupo de niños en un contexto particular, o lo que se refiere a la organización y gestión institucional (prácticas aceptadas, valores, rutinas, relaciones de poder, normas explícitas e implícitas) en las que se enmarca el puesto de trabajo (Bullough, 2000; Jackson, 2002; Huberman, Thompson, Weiland, 2000; Huberman, 2005; Marcelo, 2008; Tardif, 2004 y Veenman, 1984, en Marcelo, 1999).

Los primeros años en la docencia implican para los jóvenes maestros una experiencia especial impregnada de emociones y sentimientos encontrados. Su ingreso al centro de trabajo moviliza los saberes que adquirieron en la formación inicial, para adaptarlos, reformularlos o transformarlos.

Para varios investigadores, esta fase en la que se da la inserción profesional, es decisiva en la conformación de la identidad de los maestros y en las formas y estilos de asumir la docencia. El lapso que comprende, no es unánime. Puede variar del primero al sexto año de trabajo (Bullough, 2000; Davini, 2002; Huberman, et al., 2000; Imbernón, 1994), pero todos coinciden en que se caracteriza

por la supervivencia del profesor principiante (con relación a la complejidad e incertidumbre del ambiente), la exploración y el descubrimiento.

Los estudios sobre los primeros años en la docencia, a nivel mundial, también dan cuenta de los problemas más acuciantes a los que se enfrentan los maestros al trabajar con los grupos, y las exigencias institucionales para que se adapten a las prácticas y rutinas que caracterizan a los centros escolares que los acogen. Entre las dificultades destacan: la disciplina y control del grupo, la adecuación de los contenidos y el uso de alguna metodología, de didácticas acordes con las edades e intereses reales de los alumnos; la atención a niños con problemas de aprendizaje o conducta, sin descuidar al resto del grupo; el número excesivo de alumnos por salón; la gestión del tiempo; las formas de evaluación; la comunicación con los padres de familia y con los otros profesores; el poder encajar en la cultura escolar del centro; la falta de apoyo de los colegas; así como la organización de su trabajo de tal manera que no sea agotador y poco productivo. (Esteve, 2002; Marcelo, 2008; Tardif, 2004; Veenman en Marcelo, 1999; Zeichner y Liston, 1992, 1993).

Para los principiantes es un periodo de auto-prueba, basado en el ensayo y error; constituye una experiencia angustiante en tanto que se espera demasiado de ellos (en países europeos y anglosajones un buen número de profesores desertan durante los primeros cinco años); pero, al mismo tiempo, puede simbolizar una posibilidad de desarrollo personal y profesional.

En el caso de nuestro país, la lógica del sistema educativo mexicano incluye elementos simbólicos a partir de lo que los alumnos transitan de estudiantes a maestros en la escuela. La institución (y con ello los sujetos que con sus actos concretos la construyen) hace pasar a los sujetos por diversas pruebas, ordalías (Serrano, 2007) o ritos de paso (Aguilera, 2012) en su acceso al primer empleo como maestros de primaria. Este momento parece ser decisivo, tendrá efectos en la constitución del ser docente. Si bien oficialmente ya

son parte del personal de la escuela, ellos tendrán que salir airosos de estas pruebas y demostrar sus competencias profesionales. Solo, entonces, serán aceptados por la comunidad escolar.

A través de las narrativas que conforman este apartado accedemos a trocitos de la realidad que vivieron cuatro jóvenes maestras de primaria durante los primeros años de su ejercicio profesional. Los relatos muestran varias pruebas relacionadas con: la asignación del puesto de trabajo, la dinámica institucional, el primer grupo, los modos de ser de la práctica docente, las formas de relación con los padres, con los compañeros maestros o con la autoridad escolar, las comisiones y proyectos institucionales. Observamos que en el centro de sus vivencias está el ser reconocidas y aceptadas por los otros al superar, no siempre con éxito, las pruebas que la institución les impone; así como trascender en la vida de los niños, lo que da sentido al ser maestro y el asumir la docencia como una forma de vida.

Las coordenadas históricas en las que se sitúan los cuatro relatos donde transcurren los primeros años en la docencia se caracterizaron por:

- El trayecto de la formación inicial de las cuatro maestras transcurre bajo la orientación del *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997*, que proponía el acercamiento gradual a la práctica docente con periodos de alternancia en escuelas primarias y la formación de un docente reflexivo.
- En las escuelas de educación básica se implementan una serie de acciones de política educativa, producto de recomendaciones internacionales (UNESCO y OCDE [2010]) respecto a:
 1. La gestión institucional que pretendió eficientar la administración escolar. Para ello se introduce el uso de las tecnologías informáticas que, al parecer, no dominaban los maestros con más años en el servicio, lo que modifica las prácticas típicas de inserción de los egresados de la BENM.

2. El reconocimiento de la atención a la diversidad y la integración a los grupos regulares de la escuela primaria de los niños identificados, en aquel entonces, con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
3. La implementación de programas meritocráticos para el pago de estímulos económicos al magisterio.
4. *La Reforma Integral de la Educación Básica* que demanda al magisterio, el conocimiento y manejo de un nuevo plan y programas de estudio para cada grado y asignatura de la educación primaria, así como de los libros de texto gratuito.

Si bien las narrativas comparten el mismo telón de fondo, lo que muestra cada una de ellas es la diversidad de caminos que implica la inserción a la docencia. Compartimos con Bullough cuando señala que convertirse en profesor, es en gran parte, “un proceso idiosincrático que depende de la interacción de las personas y los contextos” (Bullough, 2000, p. 100).

En este sentido, el vivirse como maestro en este mundo, involucra al sujeto en su totalidad y la atribución del sentido de su acción profesional está ligada a realidades contextualizadas. Es producto de las transacciones que cada docente lleva a cabo con determinados alumnos y compañeros, en un plantel específico. La forma de significar el ser maestro es producto de las experiencias vividas en las instituciones que los acogieron en sus primeros años de trabajo y de los contextos socioculturales en los que están inmersas las escuelas primarias.

Los relatos que presentamos en esta sección ilustran sobre la complejidad, riqueza y variabilidad del ejercicio profesional de los maestros principiantes. El trabajo de la maestra Albani Margarita Pérez Lara da cuenta de “Cómo uno se hace maestro”. Su texto evoca los momentos que dejaron huella en su devenir como profesora durante el tiempo que ha laborado en una escuela primaria de Iztapalapa, del 2009 al 2015, año en que participa en el 2º Encuentro de Seguimiento a Egresados en la BENM.

Al igual que muchos de los profesores principiantes, Albani estaba segura que al salir de la Normal, en poco tiempo ya estaría al frente de un grupo de niños. Durante la formación inicial, las prácticas docentes se centran en el salón de clases y difícilmente los debutantes pueden concebir que su función central sea diferente a la enseñanza. Estar en el mundo como profesor es más que tener un título profesional. La calidad de la docencia es la interacción entre el maestro y los alumnos.

Sin embargo, como lo señalamos en líneas arriba, la adscripción típica de los recién llegados sufre modificaciones. Albani fue adscrita como Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) y apoyó a la autoridad del plantel, principalmente, en tareas administrativas y cubriría algún grupo cuando los titulares faltaran. Las razones que la directora esgrimió para esta asignación fueron su manejo de la computadora y la inexperiencia para trabajar en grupo.

Según Albani, la forma en que se inicia en la docencia constituyó “el mayor trauma de su vida” y aunque la profesora principiante tuvo la posibilidad al final de ese ciclo escolar de trabajar con el grupo que dejó una maestra por su jubilación, fue hasta el siguiente año que la directora le asignó un primer año “para que viera lo que realmente es ser maestra”. Lo que la autoridad no sabía, era que la principiante había desarrollado las competencias necesarias para dirigir el proceso de lecto-escritura, ya que en el último año de la carrera había trabajado con ese grado.

Las siguientes escenas de la narrativa muestran los sentimientos y emociones que viven los maestros principiantes. Habla de los retos que implica trabajar con niños con barreras para el aprendizaje, en los diferentes grupos que ha atendido, sin descuidar a los demás alumnos y reconoce que los normalistas no están preparados para estas situaciones. Señala que es el compromiso que tienen los maestros de primaria ante los estudiantes, lo que posibilita salir adelante, pero necesariamente se requiere del apoyo de los padres.

También comparte lo conflictivas que pueden ser las relaciones entre colegas y la desilusión y frustración que vive al no recibir el apoyo del

nuevo director para estudiar becada la maestría en la UPN, aun al ser aceptada por esa institución. En cambio, le asigna un sexto grado para que ahora “sí viera lo que es ser maestro y dejara de jugar a la escolita”, lo que la desmotivó para trabajar en el aula comprometidamente.

Albani expresa la fragilidad y el temor que siente ante las reacciones de los padres de familia, exista razón o no. Situación que es común en la mayoría de los maestros de ahora, sin importar la edad. Al respecto Martin Cole (1985 en Esteve, 1999, p. 148) acuña la frase “juicio social contra el profesor” para advertir de la tendencia de culpabilizar al docente de todo lo que ocurre en la escuela y las represalias que pueden sufrir. La principiante narra las agresiones que vive una compañera, así como las que ella experimenta en carne propia por la acusación falsa de uno de sus alumnos y del estado de indefensión y agotamiento físico y mental en el que se encuentran los maestros mexicanos, lo que puede ocasionar que abandonen la profesión docente o al menos lo consideren.

En el 2015 y a pesar de que algunas de las experiencias vividas por Albani fueron poco gratas, ella continuaba en el magisterio; ya era pasante de la maestría en la UPN y por las tardes se desempeñaba como tutora de tres maestros principiantes, y refiere hacer lo que ella hubiera querido en su inserción a la docencia: que la aconsejaran, que la arroparan.

Otro de los relatos de este capítulo es el de la maestra Nancy Guzmán Tenorio. En “La formación inicial y el vínculo con el campo laboral” nos comparte el proceso de convertirse en profesora, donde podemos identificar situaciones análogas a las que vivió la maestra Albani.

Sin embargo, Nancy inicia su texto con las razones o motivos por los que eligió la profesión, así como cuenta de las fortalezas y debilidades que ella identificaba al realizar su trabajo docente en condiciones reales, durante el último año de la licenciatura.

En su relato, valora el trayecto de la formación inicial en la BENM a la luz de los avatares que ella vive durante los primeros años en la docencia en escuelas primarias diferentes: su adscripción como ATP;

la asignación como profesora de primer año (grado con el que nunca había trabajado durante su formación inicial), al mismo tiempo que atendía la comisión de la Cooperativa Escolar y el trabajo, en otro ciclo escolar, con un grupo de primero conformado por 27 alumnos y un pequeño con capacidades diferentes y que requería atención especial.

En ese lapso experimenta un sinnúmero de emociones y pensamientos encontrados al darse cuenta de lo que no aprendió en la BENM: cómo relacionarse con los maestros y la autoridad del plantel; la atención a la diversidad, pero sobre todo el desconocimiento de cuestiones legales, lo que le genera extrañamientos y amonestaciones que la llevan a considerar desertar de la profesión.

Para Nancy son múltiples las problemáticas que enfrenta el maestro novel y los aprendizajes que se dan sobre la marcha al atender las diferentes funciones docentes; pero el aprender de la experiencia requiere de procesos de reflexión que sólo ocurren en el tiempo y con la ayuda de otros colegas, en los diplomados y talleres de actualización. No obstante, estos espacios no son suficientes para ejercer el magisterio, la resignificación de las experiencias no gratas en estos primeros años y el profundizar en los marcos jurídicos que rigen la actuación del maestro de primaria se convierten en detonantes para identificar nuevas necesidades de superación profesional, por lo que decide estudiar la licenciatura en derecho y más recientemente la maestría en pedagogía.

Por su parte, la maestra Lorena del Socorro Chavira aborda una arista escasamente documentada en los estudios sobre profesores principiantes y que se refiere a lo que aportan los noveles al insertarse a la escuela primaria. Ella cursó la Normal al mismo tiempo que estudiaba pedagogía en la UNAM y la experiencia que nos comparte es la que da origen al trabajo con el que se titula en esa institución.

Su relato, denominado “Una propuesta de actualización docente en mi centro de trabajo”, nos traslada a la primera semana del ciclo escolar 2011-2012, particularmente, a uno de los talleres de actualización donde junto con sus compañeros conocerían los nuevos

materiales de la *Reforma Integral de la Educación Básica*. En cinco días los maestros tendrían que analizar la nueva estructura curricular de los programas de estudio y libros de texto de las asignaturas de tercer y cuarto grado; los instrumentos y lineamientos para evaluar, así como las estrategias didácticas globalizadoras para trabajar en el aula (y que seguramente llevó varios años elaborar a distintos equipos de la SEP), a partir de ese año lectivo.

Para Lorena el trabajo por proyectos y la transversalidad no eran cuestiones nuevas. En su narrativa nos menciona cómo se apropia de esos saberes en la BENM (que, dicho sea de paso, la propuesta de proyectos tiene más de un siglo en educación) y la experiencia que vivió al trabajar así con infantes españoles, durante su estancia en ese país en el último año de la carrera. Es más, durante el primer año como maestra, fueron las formas en que abordaba los contenidos con su grupo.

El reconocimiento de esos saberes por parte de sus compañeros maestros o el “estar más fresquita de teoría”, y a solicitud de éstos, origina que la principiante sea la que diseñe, instrumente y dé seguimiento al curso sobre el trabajo por proyectos para apoyar la implementación de la RIEB en la primaria en la que laboraba, procesos que nos comparte la maestra Lorena en su relato, así como el impacto que tuvo en esa comunidad escolar.

Por último, aparece el texto de la maestra Miriam Leticia Cruz Medel, al que denomina: “Tras una década de experiencia y lo que falta”. Por los años de servicio de la maestra, en estricto sentido, no podemos considerarla como principiante; pero su relato permite conocer cómo vivían los egresados de la BENM, con el *Plan de estudios 1997*, la formación permanente y el desarrollo profesional, en el marco del Programa Carrera Magisterial. Miriam relata las dificultades para acceder a él y el poco impacto que tuvieron los cursos en su práctica docente por lo que decide estudiar una maestría en educación básica en la misma institución en la que transcurrió su formación inicial.

Sin más preámbulo, dejemos que los textos de las cuatro jóvenes docentes nos ilustren sobre la riqueza y complejidad de lo que significa ser maestra en los tiempos actuales.

CÓMO UNO SE HACE MAESTRO

Albani Margarita Pérez Lar (Generación 2009)

Resumen

Mi texto, llamado “Cómo uno se hace maestro”, está basado en mi experiencia docente y en diversas situaciones que he pasado en el transcurso de seis años de servicio. Lo he dividido en seis apartados y el subtítulo al que alude cada uno corresponde a una experiencia particular.

En el año 2009 egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, como la mayoría de mis compañeros salí con el entusiasmo de ser parte del magisterio y poder aplicar los aprendizajes que había construido en mi alma mater, lo más importante fue que en mi último año de formación inicial descubrí que una de mis fortalezas era la generación y aplicación de proyectos, así como la enseñanza de la lectura y la escritura era una de mis pasiones.

Estoy adscrita a una escuela primaria donde llevo seis años ejerciendo y en la que se construye toda mi experiencia; se ubica en una de las zonas más pobres y violentas del Distrito Federal.

Septiembre de 2009: Fue un sueño

Mi ingreso al sistema educativo público es el mayor trauma de mi vida. Me encontré con una directora que me colocó en la dirección como apoyo técnico pedagógico, ya que por mi inexperiencia no era correcto estar en grupo, y por mi juventud era seguro que tenía los conocimientos necesarios para manejar una computadora, fue así que transcurrieron ocho meses en los que mi tarea principal era entregar recados, cubrir un grupo por día, hacer formatos, nada que ver con lo que yo esperaba al entrar al servicio. Por casualidad, en el mes de mayo, una maestra se jubiló y fue cuando la directora del plantel decidió colocarme frente a grupo con la aclaración de que en cuanto llegara una nueva maestra me volvería a ubicar en la

dirección. Los dos meses que quedaron de trabajo no pude hacer mucho ya que las calificaciones las había dejado la maestra anterior y por lo mismo había bastante ausentismo de niños, porque decían los padres de familia: “Para qué iban ya”.

Agosto de 2010: “Foguearse como maestro”

En los primeros días de clases de este nuevo ciclo, la directora del plantel me llamó para platicar con ella, fue durante esta conversación que me informó que me iba a dar primer año, diciendo: “Te voy a dar primer año para que veas lo que realmente es ser maestro y para que te foguees como maestra”. Lejos de preocuparme me emocioné y me puse muy contenta ya que mi servicio lo hice con un grupo de primer año y conocía cómo llevar a cabo el proceso de lectura y escritura.

En este ciclo escolar pude implementar diversos proyectos que me ayudaron a desarrollar la lectura y escritura; así como, a trabajar otros aspectos relacionados con la historia, que eran mis principales pasiones. Una de las primeras dificultades de este primer acercamiento real a ser maestra fue que mi forma de enseñanza era completamente diferente a lo que conocían los padres de familia y lo que trabajaban las maestras de los otros grupos, por ello lo primero que hice fue platicar con los padres de familia para explicarles que no habría planas de letras, ni de sílabas; que trabajaríamos por enfoque globalizador, que el tener un solo cuaderno para trabajar era más fácil para sus hijos por su nivel de desarrollo. Les pedí un voto de confianza; pero siempre con fundamentos para hacer un buen trabajo.

Fue así que con este grupo de primero C me sentí por primera vez como docente y ha sido una de mis mejores experiencias.

Agosto 2011: Retos docentes

La escuela siempre está en constante cambio, para ese ciclo escolar hubo varios. Entre ellos, la llegada de un nuevo director; el

segundo y el más importante fue que por decisión de sus padres un alumno reprobó segundo año y me fue asignado, ya que yo le daría continuidad a mi grupo de primer año y lo tendría para este ciclo.

El nuevo alumno tenía características especiales y es por ello que sus padres pidieron que reprobara. Tenía afasia diagnosticada. Era un niño con lo que ahora conocemos como barreras de aprendizaje, tal situación me preocupaba bastante ya que yo no sabía nada al respecto de su limitante, por lo cual investigué sobre su caso y me puse a trabajar en relación a lo que haría con él. Pedí el apoyo de lo que antes conocíamos como USAER, y una maestra de ahí me ayudó a realizar las adecuaciones necesarias a mi planeación; así como a buscar los materiales para apoyarme específicamente con él.

Una de las principales razones por las que sus padres decidieron dejarlo un año más, era para consolidar su lectura y escritura, lo que me quitaba el sueño, ya que si en dos años no lo había logrado pensaba que en un año más tampoco lo lograría. Y fue así que trabajé con él de forma personal sin descuidar a los demás. Al final del ciclo escolar había logrado algo increíble: consolidar la lectura y la escritura.

Sus padres estaban muy contentos con nuestros logros y yo también, porque son situaciones para las cuales como docentes no estamos preparados, pero nuestro compromiso hace que nos empeñemos y esforcemos por nuestros alumnos.

Sin duda en la vida hay cosas buenas y malas. En este ciclo, así como obtuve una gran experiencia al trabajar con un alumno con ciertas características, pasé por una de las peores situaciones. Tardé medio año en hacer un anteproyecto, realizar un examen, escribir un ensayo y hacer una entrevista, todo ello para poder ingresar a una maestría en la UPN. Después de hacer todo, desvelarme y gastar mi tiempo, me dieron mis resultados en los que había sido seleccionada para ingresar a un posgrado. Yo estaba más que feliz porque mis sueños se estaban logrando.

Ya con mis resultados avisé a mi director, el cual me comentó de una serie de requisitos que necesitaba para poder liberarme; así que no tardé más que una semana en recabar todo lo que se me solicitó. Cuál fue mi sorpresa cuando me presenté con él, con una sonrisa en la cara me negó mi liberación y tajante dijo que no me liberaría, puesto que yo no merecía irme becada a estudiar.

Con lágrimas en los ojos salí de la escuela. Busqué en un lado y en otro; desde mi supervisor hasta mi sindicato. ¿Qué obtuve? Negativas y poco interés. Fue así como perdí mi sueño y parte de mi vida; lloré varios días, guardé rencor, pero ahí me di cuenta que entre docentes nos podemos destruir, que los logros de mi compañero no son aplaudibles, son destruibles y que, si entre docentes está el poder truncar al otro, lo vamos a hacer sin dudar.

Agosto de 2012: Lejos de la quimera docente

Nuevo ciclo escolar, desmotivada y pensando que en lugar de ser la profesora podría ser la alumna. Me frustraba, todo me parecía gris y malo. Después de no dejarme hacer mi maestría, el director me dijo que: “Me daría sexto año para que viera realmente lo que es ser maestro y dejara de jugar a la escuelita”. En ese momento me pregunté por qué los directores se ensañaban con los docentes de nuevo ingreso, por qué se nos tachaba de inexpertos, por qué lejos de ser nuestra guía eran nuestros verdugos. Sin pensarlo dejé de hacer proyectos, sistematicé las asignaturas y trabajé por trabajar. Fue el primer año que no realicé planificación y sólo llegaba al aula a improvisar.

Algunos días parecía motivarme pero la cotidianidad de la escuela me terminaba por ganar. Por primera vez vi que a un maestro de mi escuela lo acusaban de violación, al observar cómo todos movían las cartas a su favor me di cuenta que la vida en la escuela era más cruda que los textos que había leído, que muchos de ellos no llegaban a una cuarta parte de lo que pasaba.

Meses después volví a ver lo duro de la escuela: los padres cerraron todos los accesos e intentaron linchar a una maestra. Me preguntaba qué hacía ahí o si la próxima sería yo, porque todo era muy incierto.

Agosto de 2013: Violencia docente o al docente

Nuevamente hubo un cambio de director. Ahora había sido seleccionada para cubrir un primer año. Todo parecía normal, pero después de seis meses todo cambió. Un alumno me acusaba de haberle cerrado la boca y con ello de haberlo desangrado, situación que por supuesto nunca pasó. Se hicieron las averiguaciones necesarias en el grupo, pero nunca se encontró nada.

Durante el proceso de investigación, sufrí amenazas de muerte sobre mí y mi familia. El director nunca me respaldó, ni siquiera me defendió ante las agresiones. Fue ahí cuando me di cuenta que cuando pasan este tipo de situaciones no hay alguien que esté contigo, nadie cuidará tus espaldas. Eres tú contra ellos. Después de la investigación se descubrió que la madre de familia había generado un celo personal hacia mí ya que su hijo mostraba un cariño fuerte conmigo y por ello había generado esa situación.

En este ciclo escolar es la primera vez que pensé en dejar el magisterio ya que la situación por la que pasé me había dejado un cansancio físico y sobre todo un cansancio mental.

Agosto 2014-2015: Maestra de maternal, preescolar y primaria

El ciclo escolar pasado me fue asignado el primero B, grupo que ahora es segundo B. Cierro este escrito con la experiencia que me han dejado estos casi dos ciclos, el año pasado, cuando iniciaron las clases me percaté que uno de mis alumnos caminaba muy lento, moviendo el pie para sentir los escalones o el suelo. Cuando se le hizo el examen diagnóstico sólo hacía rayas sin sentido; tenía un estrabismo evidente, pero yo sentía que había algo más allá. Su

nombre es Uriel, tiene un origen Otomí, lo primero que hice fue hablar con su madre, la cual negó que su hijo tuviera algo, decía que era normal, sólo que le costaba aprender.

Se le obligó a hacerle estudios para descartar alguna problemática, la madre se negó por mucho tiempo hasta que casi al finalizar el ciclo escolar accedió a llevarlo. Los resultados fueron entregados en octubre del año pasado; se encontró que el niño tenía un retraso de más de cuatro años. Actualmente su edad es de ocho años. En esta ocasión el trabajo que realicé con él fue desde maternal; la madre lo tiene en un abandono total. Durante estos dos años se le han enseñado hábitos de higiene, como limpiarse la nariz, las manos, ponerse su suéter o quitárselo.

He trabajado con él algunas cuestiones como el trazar líneas, círculos, hacer boleado o rasgado, actualmente el niño es incapaz de trazar una letra o un número, sin embargo, reconoce las vocales y los números del uno al diez sin entender su valor. Solicité libros macro tipo para este ciclo escolar, los cuales es evidente que no los trabaja, pero me apoyo de las imágenes para algunos contenidos.

Como maestra creo que él ha sido mi mayor reto ya que nunca había trabajado con un alumno que tuviera esas características. Es un reto luchar contra la negación de los padres a reconocer que su hijo tiene un problema y que es más difícil ayudarlo si no se sabe qué es. El primer año que estuve con él trabajé desde lo que yo creía que necesitaba, pero es muy complicado que como maestra no puedas ayudar a un alumno, más si no se tiene el apoyo de los padres.

Actualmente se espera que se le hagan los estudios necesarios para su vista, ya que es evidente que tiene algo, puesto que las imágenes pequeñas o sin color no las reconoce. Mi directora me ha dicho que es más fácil que yo aprenda el sistema Braille y le enseñe a Uriel, a que sus padres hagan algo por él.

Los docentes no tenemos todos los conocimientos necesarios para atender a la diversidad de alumnos que existen en un salón, cada día es una experiencia, cada grupo un reto, cada año un escalón más.

Cerrando: Lo que soy hoy

Actualmente mi grupo de primero C, que fue con el que hice mis primeros pasitos como docente, está por graduarse de la primaria, y la mayor satisfacción que me da es que siguen saludándome con respeto y que los padres de familia pidieron en cada ciclo escolar que yo fuera su maestra.

Sé que cada experiencia que he tenido me ha dado un crecimiento personal y como docente sé que todo lo sufrido y lo gozado me ha ayudado a fortalecerme.

Busqué una segunda oportunidad y volví a hacer mi examen a posgrado. Actualmente soy pasante de maestría en la UPN, sin beca pero con las ganas de seguir superándome por mí y para ellos; los cientos de alumnos que pasarán en mi vida.

En las tardes soy tutora de tres noveles docentes, que trato de apoyar en lo posible y que tal vez como en su momento yo hubiera querido que me arrojaran, que me aconsejaran, ahora es tiempo de que yo lo haga. Es para mí una nueva experiencia que no desaprovecho porque también aprendo.

LA FORMACIÓN INICIAL
Y EL VÍNCULO CON EL CAMPO LABORAL

Nancy Guzmán Tenorio

Resumen

La temática que elegí es una excelente oportunidad de compartir experiencias que, en su momento, viví como futura licenciada en educación primaria, una visión corta de lo que implica ser maestra. Lo que significa la formación inicial y cómo se vive ésta en los primeros años de docencia, cuando todo lo que tienes son un cúmulo de conocimientos básicos de la licenciatura, nada

despreciables, todo lo contrario, son cimientos que sostienen a un maestro. El problema viene cuando te enfrentas a situaciones laborales con estas armas que resultan insuficientes y qué haces al respecto, te quedas estancada esperando que “alguien” te resuelva tus problemas, o bien, te mueves de tu “zona de confort” y comienzas la aventura de aprender permanentemente y estar abierta al cambio.

En estas líneas sostengo que es muy importante aprender de tus experiencias laborales a partir de conocerte y reconocer que no lo sabes todo, que necesitas ayuda y ésta empieza cuando eres capaz de mirarte de dentro hacia afuera, y darte cuenta que si no cambias, el mundo terminará por absorberte. A un profesional de hoy no le resulta suficiente con una sola profesión, su campo laboral, sea cual fuere, le demandará un saber multidisciplinario, y esto, es algo que pocas veces se dice, pero que en muchas ocasiones, se ha llegado a pensar, tristemente para algunos, como una utopía profesional

*“Ocupados a menudo en las partes,
se nos olvida la mirada hacia el todo.
Entretenidos en el expertismo de nuestra actividad profesional,
se nos olvida que somos biografía construida en mil historias
por donde se penetra la vida al completo”*

Martínez Bonafé

Ser maestra ha sido una de mis máximas aspiraciones en la vida. Aún recuerdo mis primeros acercamientos hacia esta profesión cuando cursaba la educación primaria. Para mí, un maestro siempre fue una figura que me inspiró admiración y respeto, y además un entrañable cariño que no se borra con el paso de los años.

Crecí y siempre tuve firme esta decisión, hubo momentos que dudé, pero me terminé convenciendo que no podía perderme la oportunidad de hacer realidad mi gran sueño.

Así fue como llegué a mi *Alma Mater*, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y sin duda puedo afirmar que ha sido la ex-

perencia educativa más enriquecedora que he tenido. Estos maravillosos cuatro años los viví al máximo. Entre clases curriculares y complementarias me maravillaba de lo completa e interesante que encontraba la Licenciatura en Educación Primaria, por supuesto, en esta gran institución, que dicho sea de paso, es la máxima a nivel nacional, lo cual siempre me ha llenado de orgullo.

Mientras estudiaba la licenciatura sentía que estaba preparándome exitosamente para enfrentarme al campo laboral, me sabía una estudiante competente y posiblemente, una exitosa profesionista que con mínimas dificultades podría desempeñarse en la docencia. Sin embargo, el concepto de escolarización que percibí en la Institución distó un poco de lo que después necesité. Fue insuficiente el valor pragmático que se le dio a la currícula de la Licenciatura, es decir, la relación educación-trabajo se limitó sólo al contexto aula, y específicamente a la Didáctica, muy importante por cierto, pero no suficiente para emprender un camino profesional en la docencia.

Mi primer acercamiento profesional

No fue sino hasta séptimo y octavo semestres, al realizar el servicio social, cuando tuve mi primer acercamiento formal a la profesión. Durante mi estancia en aquella escuela primaria experimenté el gusto por la docencia, pero también el desencuentro con algunos maestros en servicio, y el desencanto de lo que para mí era lo ideal: que había compañerismo, respeto y trabajo en equipo entre maestros en servicio y docentes en formación.

Hubo momentos en que deseaba desertar, no podía imaginar si mi maestra tutora podría darme la oportunidad de culminar mi servicio social. Mi inexperiencia y el poco tacto para tratar con las personas no significaban una barrera para mí en esos momentos, y no lo comprendí hasta algunos años después como maestra en servicio.

Como profesor en formación podría tener conocimientos de la Licenciatura, pero carecía de la afabilidad, la amabilidad, es un tipo especial de conocimiento que no tenía, así lo afirma Van Manen (1998) cuando hace alusión a lo importante que es tener tacto, puedes tener una amplia gama de conocimientos, pero si no tienes la competencia de ser solícito, muy probablemente te enfrentarás a múltiples problemas que nunca contemplaste en tu campo profesional e incluso personal. No obstante las dificultades que se me presentaron, terminé la Licenciatura, y en ese momento pensé “estoy del otro lado, ahora sí, se terminaron los problemas, a disfrutar de la vida”.

Mis primeros años en la docencia

Como Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), los ahora subdirectores administrativos y pedagógicos, en mi primer año de servicio, no estaban en mis planes. Y como bien lo mencioné, ahí se presentó nuevamente la primera dificultad, la falta de tacto para relacionarme con mis compañeros e incluso con las autoridades superiores. Entender que la labor de un docente no sólo se limita a lo pedagógico, debe tener apertura al cambio, a lo que le soliciten hacer, porque cuando se inicia acepta adoptar una actitud de tolerancia a la frustración; así como entender que la vida no es “color de rosa”, es más bien un conjunto de matices de colores, y de ello, lo mejor es aprender, y con la mejor actitud.

Ahora lo veo así, pero en ese momento, pensaba que querían hacerme desertar de la profesión. No podía entender cómo un docente novato, con grandes ambiciones de emprender experiencias pedagógicas, tenía que hacer labores de intendencia y de mensajería, incluso “cuidarse” de qué y con quién hablaba, que debía limitarse a obedecer órdenes, sin preguntar. Esto fue algo que no me enseñaron, o bien, no lo aprendí, no lo creí necesario en mi vida, no fue significativo hasta estos primeros años como docente.

Enfrentarme a visiones opuestas entre maestros normalistas y Licenciados en Educación Primaria fue otro reto. No era bien visto

ser licenciado, porque eso significaba que no teníamos la visión real de la profesión, sólo una vasta cantidad de teorías en la cabeza, que de poco o nada servirían para enfrentarse al campo laboral. Incluso, una probable deserción de la profesión por no cumplir las expectativas de otros maestros normalistas: “tú que apenas vas saliendo de la licenciatura y que estás joven, busca otra carrera, ésta, ya no tiene futuro para ustedes”. Frases que iban poco a poco detonando en mi mente, que me hacían titubear en mi decisión profesional. Como lo menciona Ávalos Lozano en su discurso *Identidad normalista*:

La presencia de los docentes con nivel de licenciatura impactó en el ámbito escolar generando también relaciones antagónicas, donde se observa que la descalificación, el menosprecio o el tono irónico son recursos discursivos que niegan la identidad de los docentes licenciados: “-a ver, tú que eres el licenciado, a ver qué sabes” o “-cómo van a enseñarme ustedes a mi o cómo van a ser mejores que nosotros”¹¹

Continuaba en mi labor de ATP, cuando por fin mi directora me dio la oportunidad de enfrentarme a grupo supuse que probablemente mis problemas podrían terminar, aún no desarrollaba la actitud de tolerancia al cambio. Tuve primer año y el cargo de tesorera del Órgano de Cooperativa Escolar. Y mis problemas continuaron, no me gustaba trabajar con los niños pequeños, prefería trabajar con alumnos de quinto y sexto; la razón es, no haber practicado con este grado durante mi formación inicial y por ende, no tener un lenguaje adecuado con los niños pequeños, mi vocabulario era sumamente técnico. Sin embargo, ahora puedo decir que me enamora trabajar con los niños pequeños, me fascina su forma

¹ Ruiz Muñoz, María Mercedes. Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960 – 1997” en *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Plaza y Valdez editores. México 2002, p. 80.

de ver el mundo y me transmiten lo simple; pero magnífica que es la vida, y si pudiera elegir, elijo primero y segundo grado.

No así con la responsabilidad de la Cooperativa Escolar. Como ya lo mencioné, fue el primer cargo administrativo que tuve, al unísono con el primer grado. Y pensé, ahora sí voy a aprender, voy a dejar que las cosas “fluyan”. Aprendí mucho, sobre todo a organizarme más, a hacer dos trabajos a la vez, algo que se dice sencillo pero, para una maestra novata, que además, nunca trabajó hasta que se enfrentó a la docencia, le resultó complejo en un principio. No me era familiar el trabajo administrativo, donde tenía que conocer a mis compañeros del Órgano de Cooperativa, incluso a mi propia autoridad superior, pero sobre todo, conocerme a mí misma, y saber hasta dónde se puede confiar. Tan no aprendí, que amerité un extrañamiento por aceptar mover un fondo sólo como préstamo interno a la misma presidenta del órgano de administración, quien me aseguraba conocer muy bien los estatutos, y por ello, omití informarme, confíé en que así eran las cosas y no habría problema. Ahora sé que aprender es una palabra detonante en mi vida, una necesidad diaria.

Aprender por cuenta propia, ser autodidacta e informarme oportunamente no fueron habilidades que aprendiera, creí que con mis saberes acumulados podría enfrentarme a los retos que vinieran. Gómez Sollano lo menciona en su discurso educativo, al decir que ...es importante ubicar la necesidad de privilegiar formas de razonamiento² que no queden atrapadas en la verdad de la

² Se trata de plantearse el problema lógico en el marco de la relación con la realidad, y no, como es lo usual, el de la construcción de la relación con la realidad de conformidad con las exigencias lógicas...por ello preferimos hablar –afirma Zemelman– de formas de razonamiento, en vez de lógicas de la razón cognoscitiva. Desde esta perspectiva, es posible recuperar la riqueza que contienen las relaciones formalizadas con la realidad cuando son cuestionadas. De ahí que subordinar las estructuras lógicas a las exigencias epistemológicas, contribuye a abrir la mente a la problemática propia de la relación con la realidad. No se trata de negar la validez de los principios racionales generales, sino de evitar que se transformen en la única

teoría acumulada, sino que aprehendan su propia lógica de construcción, lo cual le imprime al conocimiento y a los procesos de formación una dimensión específica, en tanto se articulan a partir de plantearse la pertinencia histórica de determinados contenidos teóricos o disciplinarios para pensar lo nuevo, reconociendo lo que nos determina. Se trata más bien de aprender a “...preguntar para hacer ver y no de preguntar para encontrar, de inmediato, una guía para la acción. No son preguntas del qué hacer, sino del cómo armar una perspectiva para ver” (Sarlo, 1994:10).

La necesidad de seguir aprendiendo

Durante de los primeros años en la docencia me percaté de la necesidad de seguir aprendiendo, así que asistí a cursos de actualización en los Centros de Maestros. Fue una excelente oportunidad de aprender más con las experiencias que con lo que teorizábamos. En realidad, para mí era una gran oportunidad de escuchar a mis iguales, de saber que no era la única docente que se enfrentaba a múltiples problemas (que ahora vislumbro como retos). Y sí, fueron experiencias que me fortalecieron, me ayudaron a disipar algunas dudas, a sentirme acompañada, a saber que no estaba sola en esta importante etapa de mi vida.

Y sin embargo, aun así, seguí enfrentándome a problemas. Una ocasión que volví a tener primer grado, tuve la oportunidad de atender un niño con necesidades educativas especiales (NEE). El gran reto de ese ciclo escolar. Un alumno con retraso generalizado del sistema neurológico, un chiquillo de 7 años de edad física y 3 años de edad mental. Que además, vivía con sus tíos y abuela paterna, un “hogar” en el que muy posiblemente abusaban sexualmente del menor por los síntomas y actitudes que mostraba dentro

forma de razonamiento. Al respecto, véase Zemelman, H., “Forma de razonamiento y teorización posible” en 1987: 100-103.

y fuera del aula. Un alumno que demandaba mi atención al cien por ciento, pero que además mis restantes 27 alumnos también pedían esa misma atención. El año transcurrió con altas y bajas emocionales, tratando de dar lo mejor de mí, pero también con algunos enfrentamientos con mis autoridades superiores, un año en el que no me salvé de amonestaciones y extrañamientos, que, desde la óptica de mi autoridad superior, fueron por mi incompetencia para tratar al menor. Eso fue un detonante para darle un giro a mi vida profesional.

De cómo decidí estudiar la Licenciatura en Derecho

Un día recordé que, como en alguna ocasión dijera Fernando Hernández Barajas, quien en vida fuera un sabio y entrañable maestro normalista, tenía que cambiar de ambiente de trabajo: “-muévete, no te vuelvas un dinosaurio magisterial en la misma escuela, no te cases con una sola escuela”. Era una frase detonante en mi cabeza. Así que no esperé la convocatoria de la comisión mixta de cambios. Me entrevisté con mi jefe de Sector y pedí su apoyo para cambiarme de escuela, ya en la segunda escuela giraban muchas ideas en mi mente, entre diplomados y talleres de danza sentía que me podía afianzar de lo que necesitaba, pero no, algo me faltaba, y sin embargo, me resistía a creerlo, y a armarme de valor para tomar la decisión.

Y en la tercera escuela, un año después, decidí que no podía empezar como en la primera, que debía renovarme, y para eso no bastaba la actitud, hacía falta conocer más acerca de mis derechos y obligaciones que como servidor público tengo. Necesitaba la mirada legal, conocer hasta dónde puedo intervenir, y con ello, sentirme más segura y a la vez tener las armas convenientes para enfrentar los retos que se me presenten.

Alguna vez me dijo una directora: “mira, esto (señalando un compendio de leyes educativas) es un libro que no debe de faltarte, si no

lo conoces, estás perdida, y seguirás teniendo problemas de gratis...” ahora que lo recuerdo, sé que sus palabras fueron muy convenientes para mi decisión. Agradezco haber tenido problemas-retos durante mis primeros años. De no haber sido así, seguiría pensando que mi formación inicial fue suficiente y que no tengo nada más que aprender, que los que deben cambiar son los otros y la víctima soy yo.

Me concienticé de la necesidad de conocer las leyes para mi propia labor docente, supe que era el momento, y así fue como comencé una nueva licenciatura, primero por necesidad, después, por el placer de conocer y sentirme renovada y segura de los pasos que estaba dando en el transcurrir de mi trabajo y de mi propia vida personal. Ha sido un parteaguas en mi formación permanente, me siento más segura de mi desempeño, pero procuro ser cautelosa en mi trabajo, no dejando de lado el compromiso con mis alumnos, siguen siendo ellos el motor de mi vida profesional.

Reflexiones finales

Actualmente, me encuentro estudiando una maestría en pedagogía, segura de que soy orgullosamente normalista, pero que mi labor no termina en un aula de educación primaria. Como maestros comprometidos con nuestra labor docente, sabemos que no basta con saber, hay que actuar, ampliar los horizontes propios e incluso, compartir las experiencias gratas y no tan gratas a colegas que estén dispuestos a escuchar y tomar lo que mejor les convenga.

Esta oportunidad de ser portavoz de experiencias propias y ajenas (porque estoy segura que lo que les comparto no es exclusivo de mi persona) me ha parecido una grata oportunidad de poder compartir lo que vive un maestro o una maestra en servicio, y si es a compañeros normalistas de esta magna casa de estudios que me vio formarme como lo que ahora soy, con mayor razón me parece excelente la oportunidad de brindar una pequeña mirada externa de lo que vive un maestro.

No se trata de satanizar lo que van a vivir, no es mi intención, pero sí que sepan que no basta con una formación inicial, es menester seguir aprendiendo, tener una mente abierta a los cambios que a diario acontecen y ser perceptivos al tomar las oportunidades que se presentan en la vida, toda experiencia enriquece, y las llamadas “malas experiencias” son las mejores, porque te fortalecen al convertirse en catapultas de tu propio desempeño profesional.

UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN
DOCENTE EN MI CENTRO DE TRABAJO

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

Resumen

Egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en el 2010, un año antes de consolidarse la llamada *Reforma Integral de la Educación Básica* y con los cambios en las formas de trabajo que se visualizaban con ella. Ahora, a seis años de distancia, la mirada que tengo sobre mi formación normalista se ha construido de mi experiencia docente, la formación permanente que he llevado, las lecturas y la situación política y social en la que actualmente me encuentro inserta.

Considero que la BENM me brindó una formación profesional con carencias pero también con grandes posibilidades. Las carencias que detecté con el paso del tiempo me he dedicado a trabajarlas; por ejemplo, la formación institucional y legal de las escuelas o la parte emocional que un profesor debe conocer de sí mismo para ser un líder. Sin embargo, en el presente trabajo me centraré en las posibilidades de ser normalista y las repercusiones que como maestra principiante tuve al insertarme en la dinámica del centro escolar, en específico en una de las estrategias didácticas que forma a seres humanos críticos, reflexivos, autónomos, democráticos, responsables: el trabajo por proyectos.

Palabras clave: maestro principiante. Repercusiones en el centro de trabajo. Trabajo por proyectos.

Un momento clave en mi curso inicial de formación docente

Iniciaba el ciclo escolar 2011-2012. Era la primera semana de trabajo para los profesores, quienes nos incorporamos con antelación en referencia a los alumnos, cinco días antes para trabajar las temáticas propuestas por la Secretaría de Educación Pública en el llamado Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. ¿Qué temáticas se abordarían este año? ¿Qué cambios habría con relación al anterior? ¿Qué experiencias nuevas viviríamos? Eran cuestionamientos que en algunos de nosotros pasaban por la mente y que se expresaban en emociones diversas: alegría, nerviosismo, inquietud o incluso temor. Al menos, sentí todo ello. Los profesores de las escuelas que conforman la zona escolar (6 en total, cerca de 70 docentes) nos reunimos ese día en la primaria en la que yo laboraba.

Era un lunes por la mañana. Estaba nublado. El ambiente se sentía alegre: muchos abrazos, sonrisas, reencuentros con los compañeros de, para algunos, toda una vida; el regreso a lo cotidiano, o el inicio de una etapa nueva, era lo que significaba ese lunes 15 de agosto del año 2011. De pronto, las palabras del Supervisor se hicieron escuchar a través del micrófono. ¡Nos daba la bienvenida para el regreso a clases! Claro, muchos sabíamos que no podía dejar de dar el mensaje del trabajo que nos esperaba, de los cambios que estaban por venir y de la invitación a que nos hiciéramos parte de ellos, con o sin nuestro consentimiento.

El primer cambio se hizo presente. El supervisor pidió que todos nos reuniéramos en el patio de la escuela. Hicimos la primera y, si mi memoria no me falla, la última “activación física” entre nosotros. Cerca de veinte minutos realizamos ejercicios con la coordinación de dos profesores de educación física. Algunos docentes, fingían, otros sólo reían y algunos más nos esforzábamos en hacer-

lo. Terminado el tiempo, el supervisor volvió a tomar el micrófono para recordar que con esta actividad se debía iniciar cada día de clase con los alumnos y que era trabajo de cada escuela organizar cómo se realizaría o quién estaría a cargo.

Cada grupo de profesores trabajamos en un aula diferente. Nosotros, los 30 profesores de la escuela primaria sede, estaríamos en el aula 10, por lo que nos dirigimos a ella. En el aula, las mesas estaban organizadas por equipos. Como es común sentarse junto a las personas con quienes sientes mayor afinidad, todos lo hicimos bajo esta condición de manera no explícita. Una profesora, encargada de los asuntos de Atención Técnico Administrativos (nuevos términos que formaban parte de los cambios) nos entregó los materiales que trabajaríamos para esa semana: dos libros; el primero, correspondiente al *Taller de Formación Docente* para el Distrito Federal y, el segundo, con el tema *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*.

Más cambios fuimos detectando poco a poco. Como todo profesor que tiene un libro nuevo en sus manos, lo primero que hicimos fue hojearlos. El primero, se centraba en analizar los materiales de cada una de las asignaturas principalmente de tercero y cuarto grado, pues de acuerdo a la Reforma, fueron los grados que se integraban a los cambios ese ciclo. De cada libro debíamos reconocer el número de bloques, las secciones, su función, los ejes, los temas, los subtemas, los aprendizajes esperados y las competencias. También debíamos conocer las nuevas boletas de cada grado y sus condiciones. ¡Ahora había nuevos criterios y elementos que debíamos de conocer al evaluar! Del segundo, algunos temas eran: La RIEB, las finalidades de la evaluación, las competencias docentes y Habilidades Digitales para Todos. ¿Nos daría tiempo de trabajar todas las temáticas?

Reunidos por equipos, la dinámica de trabajo fue la siguiente: la directora nos brindó libros de una determinada asignatura, tanto de tercero como de cuarto grado de Educación Primaria, para trabajar la sección correspondiente en la libreta del curso y, posteriormente,

compartirla. La asignatura que trabajamos en el equipo en el que estaba fue la de Ciencias Naturales. Por turnos, cada representante de equipo compartió la organización y las secciones que encontraron en los libros. No hubo duda alguna en los primeros equipos quienes revisaron el libro de Educación Artística, Educación Física o Matemáticas. Las interrogantes empezaron, cuando en varias asignaturas se detectaron dos términos: trabajar por medio de proyectos y transversalidad.

La directora de la escuela explicó los términos. Sobre la transversalidad dijo que se trataba de trabajar una temática de Formación Cívica y Ética relacionada con todas las asignaturas; sobre los proyectos, mencionó que la forma de trabajo era similar, que ya venían contemplados en el libro, pero que los niños podían elegir, asimismo, la temática.

Me cuesta trabajo regresar el tiempo y describir con precisión el instante en el que se definieron muchos de los acontecimientos que, posteriormente, se darían en mi vida profesional. A pesar de ello, lo intentaré. Debo decir que con un año de trayectoria en la escuela, algunos compañeros y la directora, conocían mi forma de trabajo con el grupo a través de proyectos. Por tanto, fue en ese instante del curso en el que la directora hizo alusión al trabajo que realicé y ejemplificó cómo había sido. “¿Podría traernos su planeación para observar qué elementos debe llevar?”, me preguntó.

Cuando mis compañeros escucharon esta referencia de la directora algunos se quedaron en silencio, otros reafirmaron sus palabras asintiendo con la cabeza y una profesora, Lupita (la maestra Lupita que nunca puede faltar en una primaria) dijo: “Sinceramente yo no sé trabajar por proyectos y hablando con mis compañeras del tercer grado, tampoco, y me angustia porque, entonces, ¿cómo voy a iniciar con esta nueva propuesta que se plantea en el programa? Ojalá que nos pueda orientar profesora, usted que está recién egresada de la Normal”. Se dirigió a mí con voz que denotó su intranquilidad.

Sonia y yo nos habíamos integrado recientemente al equipo de trabajo de la escuela. Éramos de la misma generación, egresadas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y a las que en ocasiones algunos profesores recurrían para cuestionarnos sobre alguna temática, pues éramos las que estábamos “más fresquecitas de teoría”, decían algunos. La preocupación que la profesora Lupita había exteriorizado, sin duda, me generó el deseo de ayudar, así que llevé al día siguiente mi planeación. De este momento en adelante construí un proyecto importante para mí, que ni yo misma imaginaba: una propuesta de formación docente para el trabajo por proyectos, trabajo que presentaría para mi titulación en la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. ¿Qué formación académica fue lo que me orientó para su diseño?

Un ensamble dentro de mi vida profesional

Estudiar Pedagogía al mismo tiempo que estudiar en la Normal me permitió hacer una reflexión constante entre teoría y práctica y llevar a cabo el diseño del curso de actualización docente.

La asignatura que me marcó en mi formación normalista fue la de Formación Cívica y Ética con el profesor Martín Lucero. Estar en esta clase significó indagar, discutir, leer más de lo que estaba en el programa —mucho más—, estar atento, pensar en lo individual y pensar en voz alta. Significó acercarme más a mí misma, trabajar en colectivo, leer autores como Derrida, Lyotard, Sacristán o Nietzsche. Reflexionar sobre la importancia de tener claro el ideal de ser humano que quiero desarrollar en mis alumnos y estar alerta a los discursos presentes en la realidad escolar. El profesor Martín Lucero tenía la convicción de que los contenidos en la escuela eran un simple pretexto para la formación de un ser humano. Desde que uno se para en el aula o en la manera de hablar, caminar, organizar y aprovechar el tiempo con ellos son mensajes para los alumnos de cómo ser y vivir. Era exigente. Solicitaba que entre nosotros mismos

observáramos nuestra actuación con el grupo para hacer críticas a nuestro trabajo. Contó un ejemplo de cómo trabajaba su grupo en la primaria. Mencionó que niños de siete años sabían qué hacer sin su presencia. Se organizaban, anotaban en el pizarrón las actividades del día, leían el diario del aula, se dirigían a las fichas de trabajo y de esta manera, trabajando, esperaban a que llegara al salón. No tenía que gritar o “castigar” para dominar al grupo. Ellos mismos se autorregulaban. Tomaban decisiones sobre qué hacer en su ausencia. Escuché con sorpresa y asombro lo que decía. ¿Será posible?! Llegaba a mi mente la imagen de mi misma a esa edad saliéndome del salón para ir al baño y tardándome mucho tiempo jugando y encontrando cualquier pretexto para no regresar a trabajar.

Con él leímos autores de trascendencia para mi trabajo docente. Releí a John Dewey, conocí los aportes de Celestine Freinet (1975) y William H. Kilpatrick (1952)³. “La democracia, ciudadanía, participación, son actitudes que se vivencian en clase”, nos decía el profesor. Nos apoyó a planear de manera globalizada: por proyectos y transversalidad. Conocí estrategias de enculturación (relación del sujeto con el mundo) para ser trabajadas en el salón de clase: diario, calendario escolar, periódico vivo, rincón vivo, correspondencia escolar, asamblea. Muchas de ellas, técnicas que sugirió Celestine Freinet.

Bajo estas referencias teóricas trabajé con mis grupos de práctica los dos últimos años de la Licenciatura en Educación Primaria, buscando que en algún momento los alumnos actuaran como el profesor Martín había caracterizado a los suyos. Aunque no conseguí un resultado de esas dimensiones, considero que el trabajo que logramos hacer (entre alumnos de sexto grado y yo) fue muy próximo al que deseé algún día vivir en la escuela. Temas de interés para el alumno y tan humanos como “¿Quién soy yo?”, “La muerte” o “La vida” se hicieron presentes en las actividades del aula. Los proyectos me dieron la oportunidad de experimentar como profesora lo

³ Sin fuente.

que algún día quise vivenciar como alumna. Además, noté cómo el trabajar con la estrategia de proyectos permitía que los alumnos participaran, tomaran decisiones, se escucharan y resolvieran conflictos.

En el último año de estudios en la BENM tuve la fortuna de ser seleccionada junto con tres compañeros más para realizar un intercambio académico en Toledo, España, y realizar prácticas pedagógicas. Muy satisfactorio fue ver cómo los niños de educación infantil (preescolar en el sistema educativo mexicano) se hacían responsables de coordinar actividades, hablaban sin temor frente a sus compañeros sobre pintores o músicos famosos, respetaban turnos y trabajaban con entusiasmo. ¡Cada vez me acercaba más a esa escuela viva poéticamente, de manera natural! De nuevo, la estrategia del trabajo por proyectos fue parte del trabajo con estos alumnos. Por toda esta historia, tuve desde el inicio de mi trabajo docente la convicción de que el trabajo por proyectos era una estrategia importante de compartir.

Sobre el curso de formación docente

Por la situación educativa que estábamos viviendo como profesores y por las características que detecté en la escuela primaria (estudiantes con dificultades para convivir pacíficamente), consideré oportuno diseñar, llevar a cabo, evaluar y dar seguimiento a un curso que titulé: “El trabajo por proyectos: una estrategia para el trabajo en el aula dirigido a todos los profesores de la escuela primaria”, con una duración de 10 semanas de modalidad presencial, una vez por semana después del horario de clases. Dicho curso abarcó tres ejes fundamentales: la reflexión de la práctica docente (bajo las seis dimensiones que propone Cecilia Fierro [1999]), el conocimiento y análisis del trabajo por proyectos (conociendo los fundamentos de John Dewey y William Kilpatrick⁴) y el diseño y aplicación de secuencias didácticas organizadas bajo esta metodología.

⁴ Sin fuente.

El programa se le dio a conocer a la directora de la escuela y al Supervisor de Zona, quien labora en esta misma institución. Ambos otorgaron el apoyo para trabajar en el espacio y con el préstamo de materiales para el curso. Asimismo, se hizo la invitación a todos los profesores que trabajan en la escuela (18 frente a grupo, tres profesores de inglés, dos de Educación Física y cuatro de apoyo).

A la primera sesión asistieron 12 compañeros docentes. Lo cual me dio gran alegría y entusiasmo al ver que más de la mitad hacían lo posible por quedarse después del horario de clases para atender a una necesidad que ellos mismos habían externado. A cada profesor se le brindó una carpeta o portafolio que contenía en la portada su nombre y el escudo de la escuela. Adentro estaban los propósitos del programa, las agendas de cada sesión, las lecturas de reflexión y sensibilización; así como materiales de apoyo. Se construía sesión con sesión agregando sus anotaciones, reflexiones y participaciones. Dicha carpeta me permitió observar al final el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores en relación con la actividad profesional en cuestión.

Durante cada sesión fui anotando las dudas, comentarios y en general, el desarrollo de las actividades (retroalimentación). Esta actividad me permitió tomar decisiones de sesión en sesión al ver qué otros cuestionamientos tenían los profesores que yo no había contemplado al inicio. Asimismo, fui diseñando las estrategias con las cuales abordaría las siguientes temáticas, con respecto a las que ya había trabajado.

Noté que en la escuela hay apertura al cambio y creatividad. En gran parte está conformada por profesores comprometidos y participativos que están allí por sus alumnos. Se sumaron maestros de inglés al curso y, en promedio, durante las sesiones asistían ocho profesores. Comprendo que también existe la dificultad en muchos de ellos por quedarse dos horas más del horario de clases. Algunos viven lejos, otros tienen compromisos y hay quienes su salud se los impide. Los maestros que permanecieron hasta el final

de las sesiones siempre mostraron interés, participación, constancia y disposición.

En la última sesión, cada profesor realizó su autoevaluación y comentarios al curso. Lo más satisfactorio que considero de esta propuesta fue que se lograron los propósitos planteados pues los profesores llevaron a cabo el trabajo por proyectos con sus grupos sobre una temática elegida con ellos en una asamblea, y así se dieron cuenta de lo que esto significa, el reto es dejar de lado lo administrativo y lo institucional (como los exámenes estandarizados) para lograr un aprendizaje realmente significativo en sus alumnos y una motivación en su trabajo para ellos mismos.

Después del curso

Los proyectos que las profesoras llevaron a cabo, y a los cuales mi grupo y yo fuimos invitados, fueron: los dinosaurios, la historia del baile, los ecosistemas y Francia. Los dos últimos de la asignatura de inglés. Los grupos de segundo y tercer grado coincidieron en la temática de los dinosaurios. A pesar de que fue la misma, se trabajaron aspectos muy diferentes. En ambos, las maestras relataron y expresaron su emoción al ver a sus alumnos emocionados, participativos, autorregulados y autónomos para dar a conocer el producto de su investigación y trabajo alrededor de una semana para los padres de familia y otros grupos de la escuela. Hicieron fósiles, dinosaurios con periódico, lapiceras, cuadros conceptuales, memorama de las eras geológicas, relatos o mediciones.

El grupo de quinto A conoció acerca de la música, el valor de las notas musicales, algunos lugares y sus bailes más representativos. Socializaron una obra de teatro con padres de familia y otros grupos. Para ello, ambientaron el salón, investigaron música y vestuario de diferentes países en épocas distintas y por equipos mostraron coreografías diversas dando a conocer así lo que aprendieron. Fue un trabajo muy bien organizado y tanto la profesora como los alumnos, expresaban su

nerviosismo, emoción, preparación y entusiasmo por dar a conocer lo que habían realizado en tres semanas aproximadamente.

El grupo de quinto C dio a conocer el proyecto del Universo. Ambientaron el salón con cartulinas negras, planetas y luces fluorescentes. Cada alumno tenía un papel muy importante para el cierre del proyecto. Presentaron videos y datos interesantes sobre su temática, que si se hubiesen apegado al libro de texto únicamente no lo hubieran conocido. Todos cooperaron, se ayudaron, mostraron empatía con quienes los escuchaban. La profesora mencionó que en sus alumnos se notó la disposición por trabajar en equipo, independientemente que no estuviera integrado por los “amigos de siempre”.

Por último, las profesoras de inglés trabajaron, una con sexto año, el país de Francia y, la otra con segundo grado, el tema de ecosistemas. Ambas fueron a otros grupos con sus alumnos a dar a conocer lo aprendido, con canciones, maquetas, cartulinas y pequeños diálogos, todo en este segundo idioma. Sin duda fue una oportunidad para aprender sobre una temática en concreto y dando más significado y sentido a lo que se revisaba en torno al inglés. Escucharlos también fue de gran satisfacción.

La escuela se movilizó con una dinámica muy distinta en donde los alumnos y profesores estaban motivados, con curiosidad, con entusiasmo y participación.

Entre las dificultades que se presentaron durante la propuesta estuvieron los tiempos, ya que algunas ocasiones se tuvo que cancelar el curso por las festividades que se tenían en la escuela o las actividades programadas que requerían mayor trabajo administrativo y, por tanto, una dedicación extra clase por parte de los profesores, como lo referente a la evaluación en las boletas o la preparación de los exámenes de Enlace.

Me percaté que el temor de los profesores a no poder cumplir con las exigencias externas es uno de los principales obstáculos que se tiene para trabajar con esta estrategia. Una de las profesoras, en

una sesión, confesó: “Suenan muy bien esta estrategia y todo, pero ¿cómo poder cumplir con todo lo que nos piden y a la vez trabajar por proyectos?”. A pesar de ello, cuando se tiene la disposición se realiza y se enfrentan este tipo de temores. Ella fue una de las que desarrolló el proyecto con su grupo.

Finalmente, quiero comentar que los profesores vieron este espacio del curso como necesario y de gran valor. Mencionaron que no lo encontraron pesado o como un curso más, sólo por cubrir un requisito. Lo disfrutaron y quedó la sensación de la necesidad de formar una comunidad de esta índole en la escuela para no vivir la docencia de manera aislada y compartir metas en común; pues el trabajo en equipo entre los profesores es indispensable para que los alumnos lleguen a la misma integración. El reto principal que queda es que se continúe con un colectivo de profesores que exterioricen sus dudas, sensaciones e intereses para poder llevar a cabo investigaciones y el trabajo necesario para mejorar la práctica con los alumnos. Una temática que quedó tentativamente por conocer es: el trabajo por transversalidad.

A DIEZ AÑOS DE EXPERIENCIA Y LO QUE FALTA

Mtra. Miriam Leticia Cruz Medel

Resumen

Tras unos cuantos años de trabajo frente a grupo, con nuevos planes de estudio aunados a la tecnología avasalladora de principios del año 2000, y con la convicción de que la actualización permanente me ayudaría a mejorar mi práctica, decidí incorporarme a los cursos de Centros de Maestros, los que además me ayudarían a participar para obtener un nivel en Carrera Magisterial (estímulo monetario). Después de varios intentos no fue así. No obstante, persistía la inquietud por mejorar mi actuar docente, así que participé en la convocatoria para ingresar a la maestría en la Benemérita Escuela Nacional de

Maestros, después de tres filtros difíciles y diferentes me aceptaron. Cursé la 5ª generación de Maestría en Educación Básica Interplantel, el proceso de formación docente cambió mi visión, mi participación y mi práctica. Desarrollé diversas habilidades que con los cursos se truncaban e incorporé un sello especial en mi formación: comprendí que como docente tengo una tarea ardua que impacta al contexto en el que laboro. Ahora dentro del área administrativa de la escuela, estoy con nuevos retos, con otras problemáticas, con otra visión para atenderlos, tratarlos de la mejor manera y tener una mejora continua.

Desarrollo

Hace poco más de una década egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, comencé a trabajar en una primaria al sur de la Ciudad de México y mi visión se centraba en trabajar y tener buenos grupos. Sin embargo, se vislumbraban las competencias, un derroche de tecnología (computadoras, pizarrones interactivos, muebles y cables) con la Enciclomedia en el sexenio foxista, y además se avvicinaban los nuevos planes de estudio de la Reforma Educativa. Cambió mi visión y surgió en mí la necesidad de actualizarme, de querer dominar lo nuevo.

¿Qué fue lo más fácil? Inscribirme en los cursos de los Centros de Maestros, no sin antes haber cumplido dos años de servicio, porque antes no puedes ingresar ya que formaban parte del programa de ese entonces, Carrera Magisterial, un programa de incentivos económicos al docente conforme a la persistencia de actualización magisterial.

De ahí en adelante realicé cursos de acuerdo a mis dificultades en el grupo, como matemáticas, lectura, historia, Enciclomedia —por supuesto—, además de dos diplomados avalados por la UNAM; el primero en la Academia de Ciencias y el segundo sobre la Reforma Educativa 2009. Lo anterior con la intención de obtener un incentivo económico, aunque no lo logré porque el puntaje solicitado

me fue muy difícil alcanzarlo por diversos aspectos, ya sea por falta de años de servicio, por bajo puntaje en el examen o por olvidar la inscripción a uno de los cursos, aspecto que era un requisito indispensable para participar.

Al notar que no ingresé a ningún nivel de Carrera, intenté buscar otro diplomado, ya que se decía que tres de éstos valdrían lo de una maestría, entonces buscaba la tercera etapa. Sin embargo, todo me parecía express, basado en cumplir un requisito, obtener un documento para avalar un puntaje y horas, inconveniente no cumplía mi propósito fundamental: mejorar al docente, al profesionista y a la práctica.

Aunado a lo anterior, las condiciones en las que otros compañeros obtenían su documento me parecían nefastas y corruptas, meramente burocracia, lo que me llevó a reconocer que para llegar a mi objetivo primordial ése no era el camino, ni mucho menos lo era para mejorar profesionalmente.

Total, era una decisión personal continuar con mi actualización y la mejora de mi práctica, porque aunque llevara a cabo las actividades de los cursos y me generaran buenos resultados, éstos eran momentáneos, mientras duraba la efervescencia del curso, no más allá. El impacto en mi profesión o en la práctica fue mínimo. Decidí buscar algo de mayor peso, algo que en verdad le diera sentido a lo que realizaba.

Después de presentar un examen, un proyecto y una entrevista para ingresar a la maestría, con cinco años de servicio, me aceptaron en la quinta generación de la Maestría en Educación Básica Interplanteles de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Comenzó un nuevo reto, una visión diferente, encontré compañeros con los que empaté ideas de querer ser mejores en nuestra labor. Cambiar o mejorar la práctica y el ser docente.

Tanto las expectativas como los problemas crecieron. Llegó un momento de caos, no todo fue mejorar, crecer y conocer; al contrario, entre más ocurrían dichos procesos también generé miedos,

incertidumbres, dudas, colapsos, ganas de desistir y abandonar lo ya trabajado, pero poco a poco con el apoyo de mi tutora y maestros de seminario, conforme pasó el tiempo me parece que mejoré como docente, como profesional y como persona.

No demerito, ni dudo que los cursos de ocho o cinco sábados nos ayuden y promuevan en nosotros las ganas de aprender, saber, y continuar la mejora de la práctica docente. Sin embargo, el proceso es diferente y el impacto en la práctica rebasa el hecho de sólo dar una buena clase.

Hoy en día puedo reconocer otros elementos en mi formación que no te da simplemente un título; identificar áreas de oportunidad para trabajarlas de manera asertiva y constante, eso es lo que deja un aprendizaje procesual.

Ahora que laboro en el área administrativa la visión se modifica. Te hace mirar otros espacios, es un compromiso aún mayor. Persisten las dudas, las incertidumbres. Las dudas, claramente, ya no son las mismas que hace unos ayer, pero la manera en que puedo tratarlas es diferente.

Puedo decir que cuento con la seguridad de que como docente investigador valdrá la pena averiguar la mejor manera de cómo pasar los obstáculos presentados, tener conocimiento de que las autoridades forman y deben apoyar al colegiado. Certeza de que las problemáticas detectadas o presentadas tienen una forma de solucionarse y si no es así, pueden tratarse.

Una de las cuestiones que ahora me hago es ¿cómo apoyar o tratar las problemáticas con los compañeros docentes?

REFLEXIONES FINALES

María Guadalupe Ugalde Mancera

La generación 2016 de la Licenciatura en Educación Primaria es la primera que egresa del *Plan de estudios 2012* y constituye un parte aguas dado que, con ella, da inicio la llamada *Reforma Educativa* del sexenio 2012-2018, la cual implica una serie de cambios en las políticas educativas que rompen con anteriores modelos. De allí la importancia de presentar las experiencias de los principales actores de las mismas, los profesores noveles, que se inician en la práctica docente profesional.

La especificación y realización de la práctica profesional requiere de cierta preparación académica y de un nivel de conciencia social que la haga efectiva (Villarreal, 1980), de tal forma que el profesor de educación primaria egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) se enfrenta por primera vez a dicha práctica en una escuela primaria, donde pone en juego las habilidades alcanzadas; sin embargo, hay ciertos saberes y situaciones que sólo se viven en el ejercicio situado, de ello da cuenta el estudio que presentamos en este libro.

Resumir o recuperar la riqueza de las ideas expresadas en los relatos resultó todo un reto. Encontramos en este texto muchas de las referencias y conceptos manejados tanto por las autoras de los mismos, como por las presentaciones que hacen las compañeras integrantes del Proyecto.

En un afán de retomar el hilo conductor del trabajo de investigación emprendido, con la mirada personal de quien esto escribe,

y que es coincidente con quienes han plasmado su pensamiento y experiencia en el libro, presento algunas ideas a modo de cierre del documento colectivo que pretende dejar memoria de lo realizado por la Comisión Institucional de Seguimiento de Egresados de la BENM.

Considero que el propósito central del documento es describir y caracterizar a través de la narrativa, la naturaleza de los procesos de inserción profesional desde la perspectiva de la *Reforma Educativa* 2013, donde cambian las condiciones para el ingreso de los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en las escuelas primarias, como docentes contratados.

De allí, la relevancia de documentar las experiencias de los jóvenes principiantes para problematizar las diversas situaciones vividas en la primera fase de su ejercicio docente, cuestionar y resaltar algunos elementos o hallazgos ya abordados por otros estudiosos del tema; pero desde un ángulo diferente: la realidad vivida por los profesores que terminan sus estudios en la BENM y también, identificar otros aspectos que resultan novedosos para la comprensión y explicación de los fenómenos de inserción laboral.

Los relatos presentados ilustran la complejidad, riqueza y variabilidad del ejercicio profesional en los profesores noveles.

LA METODOLOGÍA

En primer término, abordamos la pertinencia de la metodología empleada, el relato como una estrategia de tipo cualitativo que ofrece la posibilidad de comprender y develar la mirada de los propios actores de la práctica docente, en nuestro caso, de los profesores noveles que se inician en el campo profesional.

La narración no sólo dice cómo fue el evento, sino que también lo interpreta y lo reinterpreta desde la subjetividad e intersubjetividad, porque no es un recurso que se usa en la soledad, sino

en el trabajo colectivo, en el ir y venir de las acciones diarias, se construye en el diálogo, el debate y la diferencia; abre espacios para acceder, comprender y explicar los fenómenos de carácter social como la educación.

Además, posibilita la emancipación, la integración y el desarrollo de los sujetos en el campo profesional rompiendo esquemas y estereotipos al descubrirse como sujetos que se piensan maestros con todas las tensiones, contradicciones y paradojas que ello implica. Como parte de la vida misma y con la posibilidad de transformarse de acuerdo a un plan deseado.

Por otro lado, hay un acercamiento a la problemática profesional, las categorías emergentes en los textos giran alrededor de procesos y eventos que se suscitan en las interacciones entre iguales, autoridades, padres de familia y alumnos; pero que sistematizados y documentados ofrecen la posibilidad del análisis, la reconstrucción y la modificación o confirmación de una acción, el plasmar en blanco y negro, la experiencia se constituye en un testigo fiel que argumenta y orienta la labor docente desde una perspectiva científica, no inmutable sino siempre cambiante y con sentido.

La narrativa permite ir y venir en la construcción de significados a partir de las vivencias propias y de los otros.

Quien haga una atenta lectura de las secciones que anteceden a este documento descubrirá, sin duda, elementos valiosos que arrojan el empleo de la narrativa a través de relatos de la vida profesional como una rica fuente de conocimiento.

EL EXAMEN DE INGRESO

Nuevas formas de acceder e incorporarse a la profesión hacen experimentar a los egresados emociones, inquietudes, enfrentamientos y relaciones que se presentan como categorías surgidas de los relatos.

Con la *Reforma 2013* se impulsa el examen de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente lo que constituye para algunos, los menos, la oportunidad de trabajar como maestros sin tener estudios reconocidos como profesores de educación primaria; para los más, entre ellos, los egresados de la BENM, una situación de inseguridad, de preocupación, de frustración y desencanto dado que después de haber estudiado cuatro años de licenciatura se cuestiona, por parte de las autoridades, su formación a través de un examen estandarizado a nivel nacional, y hacen depender del mismo su ingreso o no a la profesión, como lo muestra el caso de la compañera Mareli, a quien por un acierto se le considera no idónea, lo que conlleva un aprendizaje: “comprendí que perder es parte del aprendizaje”.

Entonces, para los compañeros no priva ya el aprender a ser maestros sino, a resolver exámenes, aprendió a fortalecer sus habilidades para, en una segunda oportunidad, “pasarlos”.

Así, a lo largo de la lectura observamos el papel que juegan las políticas educativas en los destinos de los profesores, como dice Perea: “El examen se convierte en un instrumento que segrega y desecha a los profesores que, durante cuatro años, el Estado ha invertido en ellos”.

Los sujetos quedan marcados por el resultado y el lugar que ocupan en el mismo, porque no sólo se les clasifica como idóneos o no idóneos sino en maestros de primera, segunda, tercera y más allá, según el puntaje obtenido y el lugar asignado para trabajar pues, los de más bajo nivel, van a laborar a los lugares que queden según el escalafón, pasando a segundo término la formación recibida.

Nuevamente me remito a Perea: “Mirar desde la norma lo que hace un maestro o debe saber, no es suficiente para comprender el fenómeno de enseñar o aprender, el examen se convierte en un ranking desde donde se selecciona a los mejores maestros”.

Bajo esta lógica se imponen y legitiman: la cultura imperante, la reforma educativa, la visión de la formación inicial como un

fenómeno acabado, no continuo y el supuesto de que la profesión docente es algo simple, fácil o, peor aún, que cualquiera puede enseñar y que la idoneidad se determina por atinar a un número X de reactivos que un programador considera suficientes.

LA LLEGADA A LA ESCUELA

Los primeros años de la docencia representan para los jóvenes maestros una experiencia especial impregnada de emociones y sentimientos encontrados. Esta etapa se caracteriza por la supervivencia del profesor principiante (Bullough, 2000; Davini, 2002; Huberman, *et al.*, 2000, Imbernón, 1994).

A lo largo de los textos encontramos el concepto supervivencia como una categoría que caracteriza el hacer de los noveles, ya sea citado por diversos autores o por los propios jóvenes que narran sus historias haciendo hincapié en el hecho de que los primeros meses o años de estancia en la escuela, ya como profesores, son de aprendizajes permanentes que les permiten sobrevivir a diversas situaciones entre las que se pueden mencionar: las relaciones que establecen con los diferentes actores que intervienen en la vida de la escuela y para lo cual no los prepara la Normal; la convivencia con los alumnos y los procesos de disciplina y motivación que no se resuelven con la teoría aprendida en la BENM; las formas de evaluar, de resolver los conflictos cotidianos, de tomar decisiones, de seguir la norma, de aplicar un proceso didáctico, en fin de “adaptarse” a la cultura escolar sin ser rechazados.

Otro aspecto común a los casos estudiados, siendo una de las contradicciones principales que encuentran, es el tipo de prácticas que se dan en las escuelas y las expectativas que se tienen de ellos: “la directora le asignó el primer año para que viera lo que realmente es ser maestra”, o cuando se le asigna un sexto grado para que ahora “sí viera lo que es ser maestro y dejara de jugar a la escolita”. En otros

casos su adscripción es a tareas administrativas porque saben manejar la computadora y no tienen la experiencia de trabajar con un grupo. Lo que causa frustración, enojo y, en ocasiones, el deseo a abandonar la carrera o las intenciones de innovar y mejorar su práctica.

No todos los casos presentan esta situación, hay quienes son bienvenidos e incorporados al ambiente escolar y aquellos a los que se les dan actividades extras como es el caso de quien implementa cursos para sus compañeros sobre proyectos.

Así, el período de inserción representa un momento de aprendizaje, pero en un sentido de adaptación y reproducción de esquemas en contextos académicos desfavorables, ello a pesar del discurso político que habla de un acompañamiento (tutoría) bianual y de cursos de inducción para los profesores que ingresan por primera vez, políticas que se han desdibujado en la práctica y que siguen dificultando una incorporación sana a los ambientes de trabajo.

Si los profesores noveles se encuentran sumergidos en una serie de problemáticas adversas que los agobian, frustran, agotan y despersonalizan es muy posible que se dé un desgaste físico y mental que repercuta en su desempeño y los haga “idóneos o no” en la práctica a pesar de haber aprobado el “examen”.

EL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA

Algo que caracteriza a la profesión docente es la vuelta del sujeto a la escuela. Otros profesionistas al egresar de la licenciatura van a explorar nuevos campos; sin embargo, el docente vuelve a su lugar de origen, aunque con otra mirada.

Ahora, como profesor que conlleva un conjunto de expectativas de lo que es ser maestro, con deseos y metas profesionales que en el día a día chocan con una realidad, descubre que no es el modelo ideal que construyó durante su formación inicial, “la visión sobre la labor docente cambia drásticamente, los ideales con que llegas

si no se ven materializados pierden su significado en el ámbito del desarrollo personal”.

Se adaptan y se incorporan al sistema de consumismo al trabajar con ejercicios bajados de Internet como es el programa “Lainitas”.

Pero no todo es choque o contradicción en la dialéctica de la cotidianidad de la escuela, también hay experiencias exitosas y se van creando las condiciones para incidir en esa realidad, aplicar nuevas metodologías, innovar prácticas, acercarse a los niños y descubrir su potencial, impulsarlos y acompañarlos a construir su propia visión del mundo, la forma de comprenderlo, insertarse en él y transformarlo.

La fase de inicio ha implicado un conjunto de acciones que se contradicen, crean tensión y rupturas o adaptación entre lo aprendido de la formación inicial y la realidad en la que se insertan, la inducción representa un momento relevante donde los recién egresados ponen en juego sus competencias. El aula es el espacio perfecto para consolidar la identidad docente y el estilo de trabajo, dependiendo de las condiciones contextuales en que se ubica la escuela.

EL CONTEXTO COMO PARTE DE LA DOCENCIA

Las experiencias presentadas se delinear y toman forma de acuerdo al espacio donde tienen lugar, no es lo mismo la situación de Mariana y Rodolfo, que se desarrolla en una escuela rural, a la de José Carlos, que se da en una zona marginal y de desigualdad en la Ciudad de México.

En este sentido, se entiende la importancia del entorno social que rodea a la escuela y las prácticas institucionales para delimitar y, en muchas ocasiones, determinar los logros o limitaciones de la práctica profesional y la conformación de la personalidad del

profesor, incluso la concepción que se tiene de ser maestro y lo que ello implica en el trabajo diario.

Dice Lourdes Gómez, de allí la importancia de acercarse y observarles para entenderles, descubrir cómo se relacionan e influyen entre sí sujetos, acciones y prácticas.

O en los casos que nos ocupan, escucharlos y develar qué se juega cuando ingresan al salón de clases, acompañan al alumno en el recreo o los vigilan desde la puerta de la escuela cuando regresan a casa.

¿Por qué priva en el aula la violencia, el egoísmo, el autismo social, la competitividad, los compadrazgos? O, bien, ¿qué pasa con aquellos niños que no alcanzan los aprendizajes escolares?, ¿cómo son sus relaciones con la familia, el grupo de iguales, las instituciones sociales con que se relacionan o los grupos informales que encuentran en la esquina de la escuela o de su casa, en el parque o en el crucero donde roban asiduamente a los transeúntes?

Desde la mirada educativa el contexto representa el tiempo, el lugar y las circunstancias en que se realiza la práctica docente. Conocer cuáles son los ámbitos en que se desarrolla la acción resulta fundamental para el entendimiento de los hechos que se quieren indagar o en los que se quiere intervenir de acuerdo a lo que comenta Lourdes Gómez.

El poner por escrito sus concepciones y experiencias dio a los jóvenes la posibilidad de identificar las barreras contextuales; por ejemplo, el papel que juega la religión en determinadas regiones del país; formularse preguntas como: ¿Qué hacer, mantener identidades donde exista la diversidad o buscar uniformidades?, “reflexionar sobre la función social de la escuela y cuestionarse la posibilidad de trascender la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad” (Sacristán y Pérez Gómez 2011).

Todos estos elementos se cruzan permanentemente en la vida de la escuela y sus actores; pero cobran una relevancia especial cuando se trata del momento de inserción para que, el nuevo maestro afirme

o destruya sus expectativas profesionales y, lo que es más importante, qué va a hacer y cómo va a ser maestro.

En este discurrir de ideas estamos conscientes de que no podemos generalizar la situación social que viven los egresados de la Normal al ingresar al campo profesional; sin embargo, nos permiten hacer un acercamiento a esa realidad que se ve diferente desde lo institucional o desde las experiencias personales, y nos abre caminos a transitar en la investigación cuyo fin último es mejorar las condiciones de la formación de maestros de educación primaria.

De este recorrido considero importante destacar la importancia de:

- Escuchar y decir la palabra propia, lo que abre la posibilidad de reconocer lo negativo y avanzar a nuevas prácticas sociales y profesionales.
- Entender que detrás de cualquier práctica educativa hay una toma de postura, una respuesta a ¿por qué enseñamos y cómo se aprende? (Zabala, 2000).
- De cómo el papel de las emociones y la afectividad permean toda experiencia vivida en la inserción docente.
- Del tipo de aprendizajes institucionales que propician ambientes poco favorables que llevan a los sujetos docentes a sólo sobrevivir y no a vivir en plenitud como seres humanos y como profesionales de la educación.

FUENTES DE CONSULTA

- Aguilera Moreno, M. (2012). *Ritos de paso y aprendizaje de los profesores noveles en contextos desfavorecidos*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docencia. Santiago de Chile, 29 de febrero-2 de Marzo.
- Blanco, M. S., Callejas, A. A., Carretero, R. M., y Casado, S. C. (2011). *Educación y Sociedad*. Recuperado el 10 de octubre de 2007, de <https://grupo1-2011.wikispaces.com/Contexto+Educativo>.
- Bogdan y Taylor. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Bullough, Jr. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Bidle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Santa Fé, Argentina: Homo sapiens.
- Colectivo Académico de Acción Pedagógica (2006). *El trabajo por proyectos*, México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Davini, M. C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina: Papers Editores.
- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza: estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Esteve, J. (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En Ferreres, Vicente e Imbernón, Francesc. (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Esteve, J. (2005). *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo*. Recuperado el 4 de octubre de 2010 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/estevpdf>.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freinet, C. (1975). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. 6a. Edición, México: Siglo XXI.
- Huberman, M., Thompson, Ch., Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Bidle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. España: Paidós.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 9. Formación docente, enero-abril. Recuperado el 15 de febrero de 2009 de www.rieoei.org/oeivirt/rie.
- Marcelo García, Carlos. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro. Recuperado el 18 de julio de 2009 de <http://www.octaedro.com/pdf/10420.pdf>.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la*

- calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos. México: OCDE.
- Sacristán, G., y Pérez Gómez, Á. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. Licenciatura en Educación Primaria. México: Conaliteg.
- (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Conaliteg.
- Serrano Castañeda, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano y Ramos (2011). *Trayectorias, biografías y prácticas. Horizontes educativos*. México. UPN.
- Sebastián, V. (2012). *Autoestima y autoconcepto docente*. Phainomenon.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Villanueva, G. Ó. (2005). Enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes. En M. P. Medina, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México, D.F.: UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Zabala, V. A. (2011). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1992). Formando maestros reflexivos. En Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: IICE, UBA.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo, (pp. 44-49). En *Revista de Pedagogía*, 220. Barcelona: Fontalba.

Relatos de maestros principiantes
se terminó en abril de 2020

