
TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS SITUADOS

Etelvina Sandoval Flores
Universidad Pedagógica Nacional, México

EL CONTEXTO POLÍTICO ACTUAL

En México, de aproximadamente 110 millones de habitantes, más de 32 se hallan inscritos en alguna de las escuelas públicas, desde el nivel preescolar hasta el posgrado (24 de ellos en educación básica). Las cifras hablan de un sistema educativo al que acude más de 30% de los mexicanos y que sin embargo se encuentra severamente descuidado: un rezago educativo acumulado, marginación de la que han sido víctimas millones de niños y jóvenes en prácticamente todos los niveles del sistema educativo nacional, analfabetismo que se ha mantenido casi estático desde hace varios años, un aprovechamiento escolar cuestionable y precarias condiciones de trabajo para la mayoría de maestros, por citar sólo algunos aspectos de la realidad educativa en nuestro país.

Contamos con un sistema educativo amplio, diversificado y con grandes inequidades expresadas en diversas dimensiones que impactan en el servicio educativo y su calidad: infraestructura, prestigio, tamaño de los planteles y maestros que los atienden.

Es evidente que, en estas condiciones, no pueden desarrollarse procesos escolares similares. La educación que se pretende nacional, está vinculada a condiciones de desigualdad social, lo que produce finalmente distintas calidades en el servicio y un sistema escolar diferenciado, donde los grupos más vulnerables cuentan con menores probabilidades de permanecer y obtener niveles adecuados de aprovechamiento escolar.

Frente a este panorama, la educación en general, pero particularmente la educación básica, ha estado inmersa desde hace más de dos décadas en



procesos de reforma que se han concretado en diversos programas tanto federales como estatales que se despliegan en las escuelas y a los que los maestros deben responder, en lo que Ezpeleta (2003, p. 159) llamó un *permanente estado de reforma* que se expresa en programas, proyectos e innovaciones múltiples que no terminan de consolidarse –en ocasiones ni de entenderse– cuando aparecen otras reformas.

En esta espiral, no se han logrado resolver problemas fundamentales. Los salarios de los maestros no han recuperado su poder adquisitivo, ninguna de las reformas a la educación ha sido consultada ni mucho menos evaluada, la experiencia y opinión de los maestros en servicio y de los investigadores educativos no ha sido tomada en cuenta para realizar los cambios, los programas de mejoramiento de escuelas han sido sólo remiendos temporales, las becas para alumnos de primaria son magras y escasas.

En 2013 dio inicio una nueva reforma educativa para la educación básica, que fincada en modificaciones al artículo tercero constitucional tuvo como eje evaluar el trabajo de los maestros y como marco una campaña mediática en su contra. Se inició así un proceso inédito: una reforma educativa carente de un modelo educativo explícito. Resulta interesante el argumento que las autoridades esgrmieron en su momento, ante el cuestionamiento sobre la ausencia de un modelo educativo-pedagógico claro: todas las reformas anteriores privilegiaron la propuesta pedagógica y los resultados en educación no mejoraron. Es por eso que en lugar de poner el acento en lo pedagógico se decidió cambiar de raíz las estructuras que lo obstaculizan: “poner vino nuevo en odres nuevos” (Martínez, 2014). Lo lamentable de este razonamiento es que se visualizó a los maestros como los obstáculos para el cambio pedagógico y por ello, la transformación estructural buscada se enfocó fundamentalmente en modificaciones legales y administrativas que afectaban sus condiciones laborales.

Se aprobó una *ley general del “servicio profesional docente* con el objeto de regular los derechos y obligaciones de los maestros, enfocada en el ingreso, la promoción y la permanencia docente en el servicio, con base en parámetros y perfiles predefinidos medibles a través de exámenes.

Esta nueva definición de políticas en torno a los maestros ha llevado a intensos debates, centrados sobre todo en los procesos de evaluación y las implicaciones que tienen para la vida laboral y académica de los maestros; se plantea que su base son algunos criterios tomados del mundo empresarial que de tiempo atrás se han tratado de imponer en educación:

La medición del proceso y el producto como si la educación fuera un trabajo industrial donde se pueden cuantificar con certeza los conocimientos adquiridos y el número de ellos. Una postura así, desconoce la naturaleza del trabajo docente pues pretender medir el conocimiento que el profesor tiene sobre educación y pedagogía, es hacer de lado los saberes construidos a lo largo de su trabajo y del proceso de educar, que son aquellos conocimientos no explicitados, no formalizados pero que están presentes en la práctica y de los que hace uso de manera diferencial en su trabajo cotidiano (Rockwell, 2013).

Existe una situación de crispación en torno a la evaluación docente, pues lo que los docentes han visto, conocido y vivido, solo abona a la incertidumbre. Hay temor y oposición ante medidas que parecen ser muy agresivas y que ponen en juego su permanencia en el empleo. Las amenazas se encuentran a la orden del día y se ha llegado a extremos de realizar los exámenes de "evaluación del desempeño docente" con respaldo de la fuerza pública (6 mil policías para garantizar que 2 mil maestros presenten examen en el estado de Oaxaca, por ejemplo) y de amenazar con el cese inmediato a quienes se nieguen a participar.

Algunas voces de investigadores educativos han puesto en cuestión que se pretenda "medir" a través de un examen el trabajo de los maestros, cuyos saberes y experiencia no son medibles; que no se considera la influencia y diversidad de los contextos de trabajo; que cualquier cambio educativo debe contar con la participación de los maestros, actores imprescindibles en cualquier transformación y que "no es válido que la prisa, el prejuicio o la arrogancia pongan en riesgo un proceso tan importante como es la educación de las niñas y los niños" (carta de participantes en el XIII Congreso Nacional de Investigación

Educativa, 2015). No obstante, la autoridad educativa advierte que pese a todo “la reforma va”.

EL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS SITUADOS

A la luz de las políticas arriba reseñadas brevemente que se están implementando en México, es pertinente preguntarse: ¿son controles, evaluaciones estandarizadas y exámenes los que efectivamente pueden definir el buen trabajo docente?, ¿qué es el buen trabajo docente?, y más concretamente ¿cómo apoyar realmente el proceso de aprendizaje en el que se insertan los maestros cuando se enfrentan a realidades educativas complejas? Porque hay que reconocer que el trabajo del maestro no es uniforme, depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se lleva a cabo, de las limitaciones materiales del entorno escolar y de la estructura institucional que lo delimita. Al mismo tiempo, el maestro como sujeto, hace uso de estrategias, conocimientos y recursos varios para resolver las exigencias que se le presentan cotidianamente (Rockwell, 2013). Todo ello es muy difícil de cuantificar, evaluar, medir.

Estas dudas estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto de investigación titulado *los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*, (Sandoval, 2011), en el que nos propusimos analizar cualitativamente prácticas, dificultades y logros de maestros noveles de educación primaria y secundaria en dos entidades de la república que trabajaran en escuelas en contextos desfavorecidos.

La investigación de este tema conjugó varios aspectos de nuestro interés relativos al trabajo de éstos maestros, a saber:

- Reconocer que la trayectoria profesional docente está marcada por fases y dar cuenta de las particularidades de una de ellas: la de inicio. Frente a la mirada homogénea que suele tenerse del magisterio, en esta investigación nos enfocamos en la diversidad de condiciones y características específicas del trabajo docente en esta etapa.

- Considerar que la fase de inicio al trabajo docente, cuyo antecedente es –en la mayoría de los casos– una formación previa para la docencia generalmente en una escuela normal, implica iniciar otro proceso de formación en la práctica que está muy poco documentado.
- Asumir que el contexto social y las características de la escuela en que se inicia el profesor novel en la profesión, tienen impacto en su formación práctica. Así, la escuela concreta se convierte en un espacio de formación en el que las relaciones con los sujetos del entorno y la organización escolar juegan un papel importante.
- El profesor principiante va construyendo su modelo de docencia en relación a las condiciones que enfrenta y en ello pone en juego su creatividad, conocimientos y compromiso social.

Con estas ideas a la base, nuestro recorte empírico fueron en un principio 31 profesores de primaria y secundaria con hasta cinco años de servicio en escuelas públicas urbano-marginales y rurales ubicadas en dos localidades distintas: distrito federal y el estado de Chiapas. Se realizaron con cada uno de ellos entrevistas a profundidad con la intencionalidad de ir reconstruyendo la experiencia vivida durante sus primeros años de trabajo, los aprendizajes de la profesión que adquirieron, las necesidades de formación que enfrentaron para resolver los problemas de la práctica, las estrategias que fueron construyendo, los apoyos que recibieron para realizar su labor, el vínculo entre su formación inicial y las exigencias educativas en su centro de trabajo, su proceso de maduración como docentes y su visión de futuro profesional, entre otros. Un segundo recorte del universo empírico se hizo considerando la disposición de algunos de estos maestros para narrar sus historias de inicios en profundidad y ser videograbados, pues un producto de esta investigación fue un video-documental que diera cuenta de estas experiencias (Sandoval y Carvajal, 2014). Así, con catorce de éstos maestros se realizó un trabajo más de fondo que incluyó varias entrevistas.

En este escrito solo se presentan solo algunas reflexiones en relación a los maestros noveles que trabajan en zonas rurales:

El inicio de la carrera docente es una fase de intenso aprendizaje en el oficio del magisterio donde se van conformando imágenes de la profesión y generando prácticas específicas. Es un espacio de formación donde el maestro novel adquiere competencias, conocimientos y aprendizajes en contacto con los sujetos del ámbito escolar (maestros, alumnos y directivos) y en un contexto escolar particular. En el caso de los maestros de nuestro estudio, aprenden en primer lugar quiénes son los "otros", los estudiantes, los padres, la comunidad y lo que esperan del maestro. Van adquiriendo compromisos y habilidades para trabajar en condiciones muy precarias y sin los mínimos materiales, aprenden a enfrentarse a contenidos de materias que no dominan y a trabajar con los niños de otra manera; construyen también una pedagogía propia y adecuada para sus circunstancias específicas. Podríamos decir que lo primero que hacen es considerar el contexto particular de la escuela y comunidad donde se asienta para definir el qué y el cómo hacer. El estado de la república mexicana donde realizamos la investigación presenta condiciones de pobreza y marginación que lo colocan en una situación vulnerable en el aspecto educativo. El instituto nacional para la evaluación de la educación (2012) señala que a nivel nacional Chiapas registra el mayor porcentaje de alumnos de primaria hablantes de lengua indígena como primer idioma (20.4%) y reciben escaso apoyo por parte de sus familiares para cumplir con los materiales escolares solicitados (44.5%). En relación a planteles, es el estado con más escuelas unitarias (atendidas por un solo maestro) o multi-grado (un maestro atiende varios grupos) en porcentajes que rebasan el 60%.

Es en estos contextos donde los noveles educan y construyen estrategias para ello. La primera es lograr la comunicación con sus alumnos y sus padres que, en este caso, eran mayoritariamente hablantes de una lengua indígena. La más común es apoyarse en un alumno bilingüe que funge como traductor, aún con todas las dificultades que eso significa, aunque también se va despertando la sensibilidad que implica buscar la manera de aprender el idioma para comunicarse con los alumnos e ir comprendiendo sus referentes culturales.

Fue algo complicado y ahí inició una de mis necesidades por tratar de comprender la cultura de los alumnos, eran tzotziles que manejaban yo creo que un 10% de

español, todo se comunicaban en tzotzil y yo hasta ese entonces a pesar de que nací en la región altos no tenía referencias del tzotzil, yo hablaba en español y no me comprendían. Entonces ahí nació la necesidad de conocer palabras básicas, de interactuar con ellos...por señas o por dibujos...logré apropiarme de algunas palabras en tzotzil (maestro telesecundaria).

Mi obligación era yo creo que aprender cómo hablaban ellos, no que ellos entendieran lo que yo decía. Sin embargo, la misma falta de experiencia hace que llegues y quieras que ellos sean los que aprendan... Había muchas cosas que en definitiva pues yo no sabía cómo hacerlas (maestra primaria rural-indígena).

Así, van construyendo sus propios métodos de enseñanza y organización del trabajo que se va apartando de lo marcado en el currículum oficial para incorporar lo que permita la enseñanza a partir de los sujetos concretos con los que trabajan. Uno de los maestros observados, diseñó una forma de trabajar basada en lo que denominó *recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales* con el interés de propiciar un aprendizaje significativo en sus estudiantes de telesecundaria que:

Consiste en encontrar aquellos elementos que cohesionan, entrelazan, tienen y a la vez identifican la cultura, lengua y cosmovisión del estudiante, puntos nodales culturales, para generar ambientes de aprendizajes que establezcan un diálogo de saberes intercultural entre los estudiantes y el docente, en su mayoría mestizo, que labora en dichas regiones (Espinosa, 2012, p. 8).

La posibilidad de trabajar de "otra manera" tiene dos vertientes: una es la sensibilidad y el compromiso que adquiere el maestro ante el trabajo con poblaciones desfavorecidas. Esto puede tener distintos matices, pues hay maestros cuyo único objetivo es salir lo antes posible de las comunidades de este tipo. En el caso de los maestros que participaron en la investigación encontramos que pese a las dificultades, mantuvieron entusiasmo, además de la convicción de que su acción educativa era necesaria y consolidaron un compromiso ante sus alumnos



y la comunidad. No obstante, no permanecieron mucho tiempo en estas escuelas y solicitaron su cambio al año o dos de estar trabajando en ellas.

La otra vertiente de la libertad de acción que tienen es la soledad en que se desempeñan. No tienen acompañamiento, vigilancia ni apoyos pedagógicos. En muchas ocasiones ellos mismos se desempeñan como directores y los supervisores de zona nunca llegan y por el contrario, exigen que los maestros se desplacen para entregarles documentación y comunicados oficiales. El docente queda librado a su iniciativa y posibilidades para desempeñar su trabajo.

Dos ideas para cerrar: parece necesario recuperar las experiencias adquiridas por los maestros y las iniciativas, propuestas y aportes pedagógicos que construyen en condiciones difíciles para incorporar las particularidades del contexto en su trabajo.

Como se ve, es necesario considerar los cruces entre las políticas públicas para educación, que por su naturaleza son de aplicación general y –para el caso de las actuales– punitivas y las condiciones particulares y regionales del trabajo docente en contextos situados.

REFERENCIAS

- Espinosa, I. (2012). *Recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia. México: Instituto de estudios de Posgrado, Secretaría de Educación de Chiapas.
- Ezpeleta Moyano, J. (2003). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma. En: *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPPE-UNESCO.
- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Martínez Olivé, A. (2014). Vino nuevo en odres nuevos. En: *Educación futura. Periodismo de interés público*, 13 de marzo de 2014, www.educacionfutura.org

- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Sandoval, Etelvina y Alicia Carvajal (2014). *Hacerse maestro. Un camino complejo*. Video documental. En: https://www.youtube.com/Watch?V=GbkdjapVgk&List=UU4EPo_Fwkoavu79ao4jvq3a
- Sandoval, E., Coord. (2011). Proyecto de investigación "Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos". México: SEP/SEB-Conacyt 146031.

