**Perspectiva y voz de docentes de secundaria en San Luis Potosí: un estudio de su profesionalización y trayectoria.**

**Dr. Rico Avalos Francisco Javier**

Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Celaya, Guanajuato.

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, es de corte etnográfico, y tuvo como propósito develar las percepciones que tienen los informantes motivo de estudio en cuanto a la profesionalización considerando su articulación con la trayectoria profesional. El conocimiento que se construye parte de la triangulación del análisis documental, los hallazgos empíricos y las propias experiencias. Para obtener una aproximación a dicha complejidad, fue necesario elegir herramientas de observación. Se llevaron a cabo entrevistas para obtener información de orden descriptivo e información empírica que, sistematizada en un proceso de categorización, permitió obtener una visión científica de la realidad motivo de estudio.

Se trata de una tesis para obtener el Grado de Doctores que contó con informantes clave de tres secundarias en San Luis Potosí, México. Los aportes son el análisis de los saberes docentes, la aplicación de políticas educativas, la experiencia docente, la identidad y la trayectoria personal de cada profesor. Porque analizar la perspectiva que los docentes tienen acerca de su profesionalización es una manera de acercarse a sus necesidades, a su emocionalidad o a su mundo interior construido a través del tiempo.

Revisión de la literatura

Entre los antecedentes para identificar el ideal de la profesionalización docente se encuentra el Acuerdo de la Cooperación México-OCDE para mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas (OCDE, 2010). A su vez, el Dictamen con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, que tiene el propósito de expresar que México enfrenta serios rezagos en materia educativa, además de que señala que entre los factores que influyen la mencionada calidad, se ha señalado reiteradamente, la preparación y desempeño profesional de los maestros (CÁMARA, 2013).

Por ello, se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente; que declara que el Estado proveerá lo necesario para que los enseñantes tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Dicha ley declara que se tiene derecho a acceder a los programas de capacitación y formación continua para mejorar la práctica profesional. Además, la legislación reitera que como profesor se tiene la obligación de participar en los programas de regularización, formación continua, capacitación y actualización.

Esto, en el marco de una sociedad moderna que considera que todo aquel que es llamado profesor en automático posee características eternas de capacitación y profesionalización, olvidando que la formación que se recibió tanto en la etapa inicial como en el desarrollo profesional ha sido diferente a las exigencias de la educación.

La profesionalización, que “sigue constituyendo uno de los principales problemas a enfrentar por las instituciones de educación” (Alvarado, 2001, p.6), se entiende como un objeto de estudio complejo, donde el análisis de las relaciones entre trayectoria y profesionalización, son categorías conectadas en la práctica de formación de los docentes.

Siendo el problema de investigación, la indagación de las relaciones entre profesionalización y la construcción de trayectorias, constitutivas de una identidad, se hace necesaria una mirada que dé cuenta de tal complejidad, por lo que se recurrió a las aportaciones de Bourdieu (1991) para tratar el *habitus*. Dicho autor, refiriéndose a las disposiciones de los sujetos afirma: “a cada clase de posición corresponde un *habitus* o aficiones producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente”. Estos se constituyen en conjuntos de bienes que para el filósofo dan una *afinidad de estilos*; por lo que se considera que el concepto de *habitus* resulta significativo a la hora de explicar las trayectorias y la profesionalización.

Por otro lado, Imbernón (1988), Esteve (1995) y Popkewitz (1990), otorgan particular atención a la articulación entre cambio, profesión docente y reforma educativa. Resumiendo el punto de partida que converge con estos autores y sus explicaciones con apoyo en diferentes disciplinas, se da sentido a las categorías centrales del campo educativo. A partir de lo anterior se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las perspectivas que tienen los profesores acerca de su profesionalización en su trayectoria docente?

Objetivos

Lo que se plantea en la investigación es tratar como objeto de estudio a la profesionalización, pasando por la definición de políticas educativas -según la dinámica que los profesores asumen en sus organizaciones-, el peso que en las prácticas tiene el valor asignado a la formación docente, y el carácter histórico y dinámico de su trayectoria profesional. También se plantea el carácter complejo del concepto de profesionalización y la dinámica de las trayectorias docentes ligadas a la identidad.

Lo hasta ahora explicado acerca de la profesionalización docente llevo a plantear el siguiente objetivo: develar las percepciones de profesionalización que tienen los docentes de secundaria motivo de estudio en cuanto a la construcción de sus trayectorias formativas.

Metodología

La investigación se apoya en el enfoque etnográfico para develar las percepciones de profesionalización en su articulación con la trayectoria profesional. El conocimiento de las categorías se desprendió de los hallazgos empíricos basados en el paradigma cualitativo fenomenológico, donde los discursos de los informantes se analizan. Aproximarse a dicha complejidad llevó a elegir herramientas de observación y a la entrevista para obtener información de orden descriptiva. La información empírica pasó por un proceso de subcategorización, además se apoyó en la teoría para obtener una visión amplia de la realidad motivo de estudio. Dentro del enfoque etnográfico se considera que la presente investigación responde a un diseño metodológico descriptivo-interpretativo.

Para el proceso de categorización y organización del material empírico, los dos investigadores aplicaron el principio de selectividad basado en la importancia que le atribuyen a los datos, con el fin de conseguir la máxima información empírica a fin de obtener posteriormente determinadas categorías. Esta depuración se hizo tomando como base los objetivos propuestos en la investigación que se refieren a estructuras o elementos comunes, dando pie a las categorías generales (Woods, 1986).

Entre los datos más relevantes de los informantes clave se muestran los siguientes datos:

Tabla

Datos identificatorios de los informantes clave

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Organización | Informante | Edad y género[[1]](#footnote-1) | Años de servicio docente en secundaria |
| Centro Escolar 1 | 1  2  3  4  8  9 | 52 ♂[[2]](#footnote-2)  26 ♀[[3]](#footnote-3)  48 ♂  40 ♀  55 ♀  50 ♂ | 25  4  29  21  35  26 |
| Centro Escolar 2 | 5  6 | 47 ♂  45 ♂ | 24  20 |
| Centro Escolar 3 | 7 | 47 ♀ | 25 |

En cuanto concluyó el primer proceso de subrayado de la información empírica de acuerdo con Wittrock (1997) se prosiguió a organizar apartados de cada información dentro de un espacio de registro denominado: *segmentación*. Después de la segmentación se trazó una columna bajo el título de *Descripción*. Una vez culminado ese proceso de categorización y una visión global e integral se trae como resultado la determinación de dos mega-categorías finales, de las cuales se desprenden cinco subcategorías. A continuación, se muestra la tabla que esquematiza dicho resultado:

Tabla

Estructura de categorías y subcategorías finales

|  |  |
| --- | --- |
| Categorías | Subcategorías |
|  |  |
|  | Dimensión del saber docente -contenidos- |
| Profesionalización | Dimensión política-contextual |
|  | Dimensión experiencial-subjetiva |
|  |  |
|  | Temporalidad y cambios |
| Trayectoria | Identidad-subjetividad |
|  |  |

Los siete temas se describieron teniendo como marco la profesionalización donde Apple (1979), destaca las contribuciones teóricas y estratégicas de algunos críticos. Entre los pioneros está el trabajo de Listón & Zeichner (1994), Imbernón (1988); Esteve (1995), Marcelo (2009), entre otros.

En el tema número uno estos autores sostienen que la profesionalización es un proceso susceptible de analizarse en dos niveles, uno superficial característico de la racionalidad técnico instrumental que privilegia medios, fines, individualidad, evaluación estandarizada de las cualidades psicológicas de la práctica docente, y otro nivel considerado como el profundo. Para Popkewitz, este nivel ha de suprimirse por la vía de la reflexividad y la toma de conciencia.

El segundo tema desarrollado corresponde a los saberes docentes que en el caso del profesorado mexicano y particularmente en el contexto geográfico de San Luis Potosí, podría considerarse que tiene lugar una dinámica donde el trabajo de los centros escolares se ve severamente trastocado y cuestionado (Terigi, 2012). Continuando con el valor de los saberes docentes, se voltea la mirada hacia la construcción social en donde el docente no es el único sujeto participante, ni el único generador de dichos saberes (Chevallard, en Terigi 2012). Sin embargo, en el discurso del estado, hoy al profesor se le responsabiliza de la obsolescencia de sus saberes pedagógicos.

El entorno socioeconómico predominante desde la segunda mitad del siglo XX, está marcado por la vertiginosa dinámica de innovaciones tecnológicas. Paradójicamente las escuelas y sus planes de estudio son las más lentas en cambiar. Los saberes que han de enseñarse y su manera de enseñar, evolucionan con el tiempo; lo que antes era verdadero, útil y bueno, hoy no lo es. Novoa (en Terigi, 2012), comparte la idea de incertidumbre respecto de la valides y verosimilitud que la sociedad asigna a los conocimientos de los profesores, esto es, “son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación *deficiente*”, cuando en realidad dicho desfase podría ocasionarse debido a la actualización oficial que recibe.

Los nuevos saberes necesarios para el docente actualmente no sólo lo presionan a obtener conocimientos académicos, sino también aquellos que han sido producto de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, fundamentalmente de la familia. En las entrevistas realizadas los docentes participantes no identifican que los saberes necesarios llegaron ni llegaran desde los cursos oficiales, sino desde los estudios de más de dos años de continuidad. En otras palabras, entre las estrategias que los informantes clave proponen para lograr esos saberes urgentes son: mejorar la práctica profesional (Freire, 2008), hacer investigación, ser buen lector, así como realizar estudios de posgrado.

En el tercer tema se consideran los aspectos relacionados a las políticas educativas y que toda reforma debe proveer a los docentes de estrategias para evitar que no continúen guiándose por su propio criterio. Además, que en el caso mexicano el profesorado esperaba que la conformación de una reforma le representara la revisión a sus angustias y las convirtiera en ayuda, sin embargo la imposición de dicha reforma, ha llevado al docente a un contexto de incertidumbre sobre su futuro.

Pareciera que la participación en los cursos, talleres, diplomados y diversas tipologías de actualización, hubiesen sido una decisión individual de cada docente y no una agenda diseñada por el estado. Cabe la reflexión de la percepción que tienen los profesores acerca de la escolarización bajo el control de la SEP: ellos perciben que se obtienen conocimientos más significativos para su tarea docente en las escuelas privadas o ajenas a los contenidos oficiales.

A pesar de que la información sobre la reforma educativa 2013 es aún alejada de los docentes que laboran en el nivel secundaria, tratándose del Estado de San Luis Potosí, interpretan positivamente la búsqueda de profesionalización; identificándola como una actividad que privilegia la preparación constante. Popkewitz (1988), fundamenta la idea de que si se quiere obtener un desarrollo profesional entonces se debe obtener preparación académica.

En el tema número cuatro concerniente a la experiencia docente, se obtuvo como hallazgo que la mayoría de las razones que se argumentan sobre el interés o abandono a profesionalizarse se vinculan con el hogar. En algunos casos las actitudes de los docente reflejaron inseguridades, desconfianza o pereza al no estar dispuestos a abandonar viejos temas y ahora preparar otros nuevos contenidos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios (Esteve & Vera, 1995). Por esa razón, la importancia de conocer la voz del maestro y averiguar las condiciones en las cuales desarrolla su trabajo.

El quinto tema trata sobre las trayectorias de los docentes donde se considera importante analizar la articulación entre la profesionalización y las trayectorias profesionales, para comprender los significados que tiene el profesorado de secundaria. Se explica que el *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce (Bourdieu, 1994). Mientras el *habitus* aporta un capital cultural, las trayectorias se nutren de las decisiones y acciones, siendo constituyentes de una forma de pensar y re-pensar la profesionalización de los saberes docentes.

En el sexto tema resultó interesante sustentar teóricamente la identidad del docente, cuyo desempeño profesional trasciende en la formación de generaciones. Los cambios sociales han modificado la forma de cómo los docentes perciben su realidad, provocando incertidumbre en su desempeño diario. La profesionalización ayuda a poner en claro posibilidades propias de dar un sentido a la vida. Según Honore (en Castañeda, 2009), ayuda de tal forma que los docentes son capaces de reconocerse en sus limitaciones, deseos, aspiraciones; para revindicar su profesión y obtener una nueva identidad, una identidad que fortalezca la idea de la mejora en su labor diaria.

Finalmente, el tema número siete aborda todo lo referente a los cambios que se han dado en los informantes clave. Un ejemplo es como las experiencias laborales que determinaron sus decisiones respecto a su profesionalización. Cacho (2004), explica que la *identidad* se conforma constantemente, es decir, no es algo que se adquiere en un momento “especifico”, sino que se adquiere mediante la interacción de experiencias y negociaciones constantes a lo largo de la vida; en otras palabras, las identidades forman trayectorias.

Discusión de resultados

Vezub (2010), afirma que es necesario insistir que a la hora de diseñar nuevos programas de formación permanente se consideren las trayectorias y las necesidades de los docentes. La profesionalización puede fomentarse en los docentes “para que se convierta en un proceso que ocurra a lo largo de su vida profesional”, porque sólo así será posible afrontar las nuevas prácticas, la necesidad de innovar, y los complejos cambios que aún están por venir.

Los profesores que participaron están ante la necesidad de ampliar la concepción de sus saberes pedagógicos. La trayectoria profesional es incierta con o sin profesionalización de saberes. El contexto político en el que emergen los movimientos de reforma genera mecanismos de tensión; convirtiéndose en obstaculizadores de una comprensión de sus fines, significados, alcances y sentido de la trayectoria laboral y de vida.

En algunos relatos de los informantes la referencia a una voz ignorada es clara. La aplicación de programas, cursos, diplomados, políticas educativas donde se imponen contenidos y actitudes no logran resignificar las percepciones que desde los itinerarios de vida los sujetos van construyendo (Castañeda, 2009). La inclusión de una profesionalización profunda en la trayectoria laboral, exige resignificar la formación, contemplando procesos como el reconocimiento de la trayectoria individual, lo cual contribuye a la creación de identidad.

A modo de conclusión, resignificar la profesionalización coloca a los investigadores, primero, frente al análisis de la complejidad del objeto de estudio y segundo, frente al diseño de estrategias de intervención en congruencia con el marco analítico que sostuvo la tesis.

La propuesta de intervención de tipo formativa que se planteo es un taller. Se justifica la elección del taller porque ofrece un permanente proceso de construcción de productos generados en colectivo, tal como se construyen las trayectorias individuales, -en lo íntimo de la persona y en su interacción con los otros-.

Fuentes

ALVARADO, M. (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. México: Editorial Universidad de Guadalajara.

ANDERSON, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness.* Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

APPLE, W. M. (1979). Ideología y currículo, Serie: Educación. Madrid: Ediciones Akal.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Taurus Ediciones.

CÁMARA DE SENADORES. (2013). *Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación y Estudios Legislativos, con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: SEGOB.

CACHO, A. M. (2004). *Profesores, trayectoria e identidades*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, 2004, pp. 69-111. México: Redalyc. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf

CASTAÑEDA, S. A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional –UPN-.

CORRALES, J. (1999). *Aspectos políticos en la implementación de las Reformas educativas*. Serie sobre Reforma y Gestión Educativa del Banco Mundial. Chile: Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL-.

DOMINGO, S, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

ESTEVE, J. M. & Franco S. & Vera J. (1995). *Los profesores ante el cambio social, repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores.* México: Universidad Pedagógica Nacional-Anthropos Editorial del Hombre.

FULLAN, M., & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar.* México: SEP.

FREIRE, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación. México*: Siglo Veintiuno Editores.

GIL, A. M. (2014). No todo lo que relumbra es oro. *Revista Educación futura.* Recuperado de: http://www.educacionfutura.org/no-todo-lo-que-relumbra-es-oro/

HARGREAVES, A., & Fullan, M. (2009). *Change wars*. EUA: Solution Tree.

HUBERMAN M. (1989*). Las fases de la profesión docente, ensayo de descripción y previsión*.

IMBERNON, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ediciones GRAÓ.

IMBERNON, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario.* Barcelona: Editorial Octaedro.

LISTON, D. P. & Zeichner K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

MARCELO, C., & Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente, ¿cómo se aprende a enseñar?.* Madrid: Ediciones Narcea.

MURILLO, E. P. (1999). *El aprendizaje del Profesorado y los procesos de cambio.* Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación, S.L.

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.* México: OCDE.

PERRENOUD, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes, una oposición discutible. Génova: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

POPKEWITZ, T. S. (1990). *Formación de profesorado, tradición, teoría y práctica.* Critical Studies in Teacher Education, its folklore, theory and practice. España: Universidad de Valencia.

SCHÖN, D. (1992).*La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Editorial Paidós.

STENHOUSE, L. (1988). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

STEVE, J. (2008). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento.* España: Editorial Paidós.

TEDESCO, J. C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEPE-UNESCO.

TENTI, F. E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXl Editores.

TERIGI, F. (2012). *Los saberes docentes; formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

TORRES, H. M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México.* México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe –CREFAL-.

VEZUB., L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concesiones, políticas y experiencias.* Primera edición, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO.

WITTROCK, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P.(1986*). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós

1. Los nueve informantes clave prácticamente permiten cubrir las diferentes fases de las trayectorias según Huberman (1989) y Murillo (1999). [↑](#footnote-ref-1)
2. Sexo masculino [↑](#footnote-ref-2)
3. Sexo femenino [↑](#footnote-ref-3)