



ISSN: 2448 - 6574

“Prepárate y a ver qué pasa”: formación inicial y continua frente a la evaluación

Kenya Ruth Camacho Pérez¹
kenyacamacho@gmail.com

Resumen

Esta ponencia forma parte de mi tesis de maestría, la cual en conjunto, analiza el desarrollo del trabajo docente a lo largo de las trayectorias de maestros de primaria, tomando en cuenta diferentes aspectos de su vida privada. En la ponencia analizo las formas en que los maestros se colocan frente a la formación inicial, formación continua y la evaluación docente, esta última, parte nodal de la reforma educativa de 2013, a partir de la revisión de cómo ellos construyen sus percepciones, con base en sus experiencias a lo largo de sus trayectorias profesionales y de vida. Se trata de un estudio para el que se recuperan referentes de varias disciplinas, así como las historias de vida de cinco mujeres y cinco varones, maestros de cinco escuelas primarias diferentes en el Estado de México. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad, semiestructuradas; el criterio de participación fue la libre decisión de los docentes, mediante la invitación expresa.

Palabras clave: trabajo docente, reforma educativa, formación inicial, formación continua y evaluación docente,

Planteamiento del problema: pocos estudios buscan conocer a los maestros mediante análisis, por ejemplo, que den cuenta de las condiciones socioeconómicas y culturales en su trayectoria de vida que los llevaron a formarse en la docencia, lo que, dicho sea de paso, potencialmente contribuiría a superar las visiones *pedagogistas* de mirar a los maestros, y se comprendería mejor la esfera de la vida privada entrelazada en la elección de una profesión. Desde una perspectiva historiográfica, Civera (2013) ha producido una gran gama de conocimientos en diferentes contextos sobre la formación inicial de docentes, entre los que sobresale el medio rural. Sin embargo, para el tiempo de realización de esta tesis, fueron pocos los estudios encontrados con

¹ Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV



ISSN: 2448 - 6574

los que pudiera dialogar sobre este aspecto en particular. Birgin y Charovsky (2013) brindan claros elementos para la comprensión de otras dimensiones al analizar las trayectorias de formación inicial de futuros docentes –de escuelas de nivel medio en una zona de Buenos Aires, Argentina- a partir de categorías como *territorio* y espacio, que entrelazadas con el origen socioeconómico, lugar de vivienda y el género de los estudiantes, deviene en lo que las autoras llaman *circuitos socioeconómicos y educativos*, que definen a mediano plazo la elección y desarrollo de su carrera profesional, en este caso, la docencia.

Justificación: la inquietud por este tema surgió a raíz de la implementación de la Reforma Educativa de 2013 (RE2013), cuya centralidad es la evaluación docente que se ha planteado como un mecanismo privilegiado para el logro de una “calidad” educativa que responde a múltiples intereses. Uno de los principales cambios que establece esta normatividad es la temporalidad de las plazas docentes y otras modificaciones bajo el esquema de flexibilidad laboral cada vez más presente en todos los ámbitos del mercado de trabajo. Ante ello, los maestros deben generar tácticas para desarrollar su trabajo que incluyen la utilización del tiempo.

Fundamentación teórica: para tomar decisiones y actuar, los maestros se encuentran muchas veces en situaciones en las que no tienen control de las circunstancias, por lo que deben “aprovechar la ocasión” y “constantemente jugar con los acontecimientos” (De Certeau, 1997, pág. L) desde su propia condición y posición, es decir, llevar a cabo *tácticas* en diferentes ámbitos para realizar su trabajo. Entiendo las tácticas desde la concepción de De Certeau, como

[...] la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña (De Certeau, 1997, pág. 43).

Para entender mejor el trabajo docente, resulta necesario comprender el concepto de *culturas magisteriales*, el cual en esta investigación es retomado como una forma complementaria, de tres autoras cuyos trabajos se han orientado en este. En primer lugar, Civera (Civera, 2013) concibe las culturas magisteriales como “la forma en que el colectivo de docentes se asume como grupo profesional [...]” (Civera, 2013, pág. 18) esto, a partir de sus prácticas, sus identidades, su formación profesional, la vida cotidiana escolar, sus experiencias y sus relaciones en diferentes ámbitos donde se desenvuelven los docentes. En segundo lugar, Rockwell (1997)



ISSN: 2448 - 6574

concibe las culturas magisteriales como un “eslabón necesario entre las intenciones de los reformadores y las prácticas escolares”, donde se entretajan “sus biografías personales, sus redes de relación y su inserción en movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa” (Rockwell, 1997, pág. 10). Por último, Aurora Loyo (2002) las define como el “conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio [y] [...] que toman cuerpo en sus prácticas dentro del campo educativo” (Loyo, 2002, pág. 46). Cada noción resulta pertinente para la construcción de interpretaciones más cercanas en ciertos ámbitos y manifestaciones del trabajo docente, expuestos con los relatos de los maestros.

Objetivos de la investigación: analizar las tácticas y estrategias con las que maestros de primaria llevan a cabo su trabajo profesional, en articulación con su vida privada.

Metodología: Esta investigación se construye desde una perspectiva sociocultural y un enfoque de análisis interpretativo-comprensivo, basado en los relatos de vida de diez docentes: cinco mujeres y cinco varones, a través de entrevistas biográficas. Cada rubro del trabajo docente aquí abordado: las situaciones cotidianas, las instituciones, los ideales y distintas condiciones de las que cada uno parte, van adquiriendo ciertos *significados* que orientan los actos (Blumer, 1982) en este caso de los maestros. Estos significados van modificándose a lo largo de su trayectoria de vida y profesional, lo que precisa interpretarse desde distintas conexiones con los contextos estructural, contextual y global (Latour, 2008).

Resultados: esta ponencia comprende tres rubros que distinguen las trayectorias de los docentes entrevistados: la formación inicial, la formación continua, diferenciada de la certificación y la evaluación docente.

La formación inicial de los maestros entrevistados ha sido definida a partir de las políticas educativas vigentes en el tiempo que le tocó a cada uno iniciar su trayectoria profesional. Esta formación inicial se ha diversificado a raíz de las políticas y las condiciones sindicales e institucionales que han definido los requisitos a cumplir por los futuros maestros en México. Respecto a los maestros entrevistados para este estudio, hay dos docentes con formación inicial universitaria, pero el resto, es decir, ocho más, realizaron sus estudios profesionales en escuela Normal, con una diversidad en el nivel, tanto de atención como de formación.



ISSN: 2448 - 6574

Por ejemplo, fue en 1972 durante el sexenio de Luis Echeverría, cuando los planes de estudios de las escuelas normales aprobados en 1969 fueron modificados hacia una educación dual. Con ello, los jóvenes podían hacer la carrera de profesor en educación primaria o preescolar y a su vez, estudiar el bachillerato en ciencias sociales. Este fue el caso de la maestra Edvina, quien al momento de la entrevista en 2015 contaba con casi treinta años de docencia, los últimos 28 en la misma escuela. La maestra mencionó que tomó la decisión de estudiar en la escuela Normal, donde el bachillerato se cursaba en dos años, entre otras razones, para recuperar un año perdido en un nivel anterior de su escolaridad.

La mayoría de los maestros que participaron en este estudio (seis de diez), manifestaron que deseaban estudiar una carrera diferente a la de docente, de estos seis docentes, sólo una maestra mencionó una carrera de nivel técnico, el resto refirió estudios universitarios. El propósito de estos maestros por formarse en la docencia, estuvo más ligado a una segunda opción profesional que a una manera de superar sus condiciones socioeconómicas de origen, aunque este segundo propósito sí acompañaba las expectativas de algunos docentes. Podría decirse que esta fue la principal táctica en relación con su formación inicial que, en conjunción con sus condiciones particulares de vida privada, los llevó a estudiar en la Normal.

Para comprender mejor la relación entre su formación inicial y su vida privada, es necesario considerar aspectos de sus condiciones socioeconómicas como la ubicación geográfica de su lugar de origen y el bachillerato que cursaron. Las condiciones de vida privada que cada docente tuvo pudieron llevarlo a determinar su ingreso al bachillerato pedagógico de la Normal como una táctica para el logro de diferentes fines, por ejemplo, "recuperar el tiempo perdido" en niveles de escolaridad anteriores, aprovechar la cercanía de la escuela con su hogar como parte de sus condiciones socioeconómicas, o como opción a causa de un cambio de bachillerato a otro. Así, algunos maestros en su etapa de vida de bachillerato tomaron decisiones acerca de su formación profesional con los elementos que tuvieron a su alcance, en su contexto socioeconómico y sus condiciones de género.

Los relatos de los docentes entrevistados reflejan diferencias de género en por lo menos dos sentidos: en primera instancia, quienes realizaron una formación docente por una identificación con alguna maestra, sobre todo en sus primeros años de escolaridad o, por algún



ISSN: 2448 - 6574

propósito relacionado con la atención y el cuidado de niños. Por ejemplo, sobre el segundo aspecto, la maestra Edvina reconoce a la distancia que la carrera docente, aunque está llena de dificultades, le permitió, como mujer, dedicar tiempo a sus hijos.

Otro aspecto de vida privada que influyó de manera importante en la formación inicial de los docentes entrevistados, fueron las redes de apoyo con que contaron en diferentes momentos de sus estudios profesionales. La mayoría recibió apoyo moral y económico de familiares y conocidos para iniciar o culminar sus estudios profesionales. Seis de diez docentes refirieron que la persona que los apoyó, además de ser familiar o conocida también era docente. Esto hablaría de una prevalencia de construcción de redes de apoyo familiar y social como parte de las culturas magisteriales.

A la luz de la RE2013, algunos maestros entrevistados refirieron las diferencias en la formación inicial como un tema de conflicto entre otros docentes; por un lado, quienes cuentan con formación en escuela Normal y por otro, quienes tienen formación universitaria. Existen percepciones sobre competencia entre los maestros con esos dos tipos de formación profesional, pero también, sobre diferencias en el desarrollo del trabajo profesional con base en su formación inicial. Esto ha desembocado en situaciones de conflicto.

Rockwell (2013), en su estudio comparativo con docentes de escuelas primarias a treinta años de distancia, sostiene que la diversidad en la formación y la forma de ingreso de los maestros a la docencia “[...] genera diferentes perspectivas y valoraciones del trabajo docente” (Rockwell, 2013, pág. 439). La autora también reconoce que “[...] en ningún momento de la historia escolar ha existido un magisterio homogéneo, portador de una única `cultura magisterial” (Rockwell, 2013, pág. 439). Sin embargo, con base en los relatos de los docentes entrevistados para este estudio, pareciera que algunos esperan cierta homogeneidad en la forma de realización del trabajo de sus colegas. Si bien es cierto que hasta antes de la entrada en vigor de la RE2013, los docentes con formación universitaria habían tenido mayor cabida en escuelas secundarias, en primarias, aunque su presencia era escasa, sí hubo quienes ingresaron al servicio docente varios años antes de esta reforma.

Formación continua. Para llevar a cabo su trabajo docente al inicio de su trayectoria, los maestros tuvieron que llevar a cabo algunas tácticas y estrategias autodidactas y, construir lo que



ISSN: 2448 - 6574

diferentes autores han denominado “saberes docentes”. Esto, lo han llevado a cabo a través de la práctica frente a grupo, pero también, mediante tácticas que ellos mismos definieron y construyeron de acuerdo con las condiciones con que contaron y la manera en que han asumido su trabajo profesional. Una de las tácticas fue la compra de diferentes materiales que les sirvieran como fuentes de aprendizaje, lo cual, en cierta medida habla de las condiciones socioeconómicas y de la etapa de vida que les permitieron destinar recursos económicos a este fin.

Además, ante un escenario en el que los colegas o autoridades escolares de cinco docentes no les compartían sus conocimientos o no les daban asesoría, realizaron búsquedas de información de manera autodidacta en medios digitales o crearon redes profesionales de autoestudio con colegas de otros ámbitos. Puede decirse que estas acciones de búsqueda formaron parte de una transición entre la formación inicial y el inicio de la trayectoria docente. Lo que permite ver que el ejercicio de la docencia implica trabajar en condiciones escolares cotidianas donde tienen lugar procesos de micropolítica (Ball, 1989).

En otro rubro, los cinco docentes que sí recibieron apoyo de otros maestros con mayor antigüedad en el servicio docente cuando comenzaron su trayectoria profesional, lo recibieron de familiares docentes, o de sus propios compañeros de trabajo. Cabe destacar que en los relatos de estos maestros, entre quienes les brindaron apoyo prevalecen figuras de docentes mujeres, aunque también hubo docentes varones, pero fue una cantidad menor.

Quiero señalar que en mi investigación he diferenciado la *formación continua* de la *certificación*, en función de los fines con que los docentes realizan sus estudios posteriores a su formación inicial. La *formación continua* ha sido tratada como la realización de estudios en diferentes niveles de escolaridad, mismos que los docentes entrevistados han realizado como un proyecto que responde por lo menos a dos condiciones. En primer lugar, aparece la detección de diferentes problemáticas a partir de la relación con los alumnos y sus familias; como segundo rubro, las aspiraciones profesionales de cada docente. Llama la atención que los docentes que no cuentan con una formación inicial como maestros de primaria, son quienes llevan a cabo más estudios posteriores. Incluso, las razones que expusieron para realizarlos, tienen que ver con su interés por la realización de su práctica docente.



ISSN: 2448 - 6574

Por su parte, los procesos de *certificación*, aunque no excluyen motivos como el interés por el área de conocimiento estudiada, se caracterizan por ser una táctica en la búsqueda de ascensos y mejora de las condiciones laborales. Entre estas mejoras se encuentran el desarrollo profesional en otras áreas diferentes a la docencia u otros niveles educativos, o para la conseguir un cambio de adscripción respecto a su lugar de origen, no como un derecho laboral, sino como resultado de un mérito.

Tanto para la formación continua como para la certificación, la vida privada de los maestros entrevistados mantiene una relación dual con la realización de estudios posteriores a su formación inicial. Primero, las razones de la trayectoria de vida que hicieron a cada docente elegir algún tipo de formación y en cierta área de conocimiento. Entre las cuales se encuentra el interés por mejorar la práctica, o las experiencias de vida de los docentes como la predilección por un campo de estudio, (en su caso) la práctica de algún deporte o actividad desde la infancia, la orientación por el ejercicio intelectual, etc. Sin embargo, llama la atención la presencia de motivos que tienen que ver con la condición de género y el origen socioeconómico entre las dos maestras cuyo ingreso a la docencia es el más reciente: dos años (Fabia y Martina). Pues ellas son las primeras integrantes de su familia, mujeres, que acceden a un nivel de educación superior y provienen de un nivel socioeconómico bajo, lo que en cierta medida, las motivaría a seguir estudiando. Cabe señalar que de los tres docentes que reconocieron explícitamente buscar una mejor remuneración económica con sus estudios de certificación, dos fueron las maestras mencionadas. Estas maestras no son las únicas con un origen socioeconómico bajo. Sin embargo, a diferencia de los docentes con mayor número de años en su trayectoria profesional, el contexto actual de políticas educativas exige a los jóvenes un mayor número de años de escolaridad para desempeñarse en cierta actividad profesional, lo que no es exclusivo de la profesión docente.

El segundo tipo de relación con la vida privada tiene que ver con las formas de organización en el uso del tiempo para llevar a cabo aquellos estudios con diferentes niveles de exigencia académica. Esta exigencia, de manera indistinta si se trata de estudios de formación continua o de certificación, los docentes de acuerdo con su etapa de vida y condición de género deben organizar sus actividades en la esfera privada y profesional. Sin embargo, entre los docentes entrevistados son notables algunas diferencias en el esfuerzo que implica la realización de sus estudios cuando su etapa de vida incluye el cuidado de hijos pequeños o de familiares, así



ISSN: 2448 - 6574

como de las redes de apoyo que encuentren en sus círculos sociales, principalmente familiares.

Además, otros factores que han influido en su posibilidad de llevar a cabo o no esos estudios, son las condiciones laborales como el horario y la carga de trabajo en la escuela donde laboran, el salario que reciben y las exigencias de diferentes reformas por realizar más estudios. Así, el desarrollo del trabajo docente frente al aula también queda supeditado a la diversidad de las condiciones de los maestros, tanto de vida privada como de trabajo en lo cotidiano. Esto significa que por consecuencia habría una diversidad en las formas de realizar el trabajo docente y en los estudios que cada quien curse. El contexto de política educativa en el que los docentes de este estudio se encontraban durante la realización de las entrevistas (2015), permite ver que en diferentes casos los estudios realizados han sido una táctica frente a las políticas de reforma. A propósito, Rockwell (2013) observa que hay diferentes formas de ser maestro y que a diferencia de por lo menos tres décadas atrás, en los años ochenta, ya no hay una tradición normalista, ni referentes pedagógicos comunes que ejerzan cierta “influencia homogeneizadora”, sino que existe una heterogeneidad en varios rubros. Para la autora, esta diversidad se vincula con dos *fuerzas* que nombra: “[...] la descentralización estatal y diversificación administrativa, pero sobre todo la multiplicidad de ofertas de formación [...]” (Rockwell, 2013, pág. 439).

Evaluación. Las percepciones y expectativas de los docentes entrevistados frente a los procesos de evaluación, fueron diferenciadas de acuerdo a sus experiencias en el pasado y en cierta medida, contradictorias. Es decir, en primera instancia, la evaluación docente ha sido común en sus trayectorias y, en sus relatos, los maestros de este estudio no se detuvieron mucho para explicar de qué manera se prepararon o cómo se organizaron en su vida privada ante una evaluación inminente en el pasado. Sin embargo, a diferencia de evaluaciones anteriores, en la RE2013, en tanto este proceso sí implica un impacto significativo en sus condiciones laborales, es decir, la permanencia en su trabajo se ve comprometida con los resultados obtenidos, al menos ocho de los diez maestros entrevistados expresaron planes profesionales y económicos alternativos a la docencia, en caso de reprobación su evaluación.

Los maestros entrevistados han desarrollado diferentes tácticas en coincidencia con sus perspectivas sobre la reforma y con la etapa de su trayectoria profesional en la que se encuentren. Llama la atención que sólo una maestra de ingreso reciente (Martina, dos años), haya mencionado



ISSN: 2448 - 6574

la realización de una estrategia colectiva para la preparación de su evaluación. Mientras, algunos docentes con una trayectoria media (8-15 años), buscaban información de manera esporádica y aún no habían iniciado ninguna actividad de preparación. Sin embargo, entre las docentes cuya trayectoria profesional estaba más cercana a su jubilación (25-28 años), los planes a futuro fueron perturbados debido a las consecuencias a sus condiciones laborales, pero también se leía cierta tranquilidad en el camino que les restaba para dejar la docencia, aunque una de ellas fue notificada para ser evaluada.

No obstante la diversidad en las respuestas de cada docente ante su evaluación, la mayoría (seis), de los que no habían sido requeridos para llevar a cabo este proceso, expresaron una seguridad frente al proceso de evaluación docente, basada en tres factores: sus conocimientos, su experiencia y resultados en procesos de evaluación a lo largo de sus trayectorias, y el compromiso con sus alumnos y las familias de estos. Al parecer esta seguridad no tendría relación con el número de años en la docencia, como se pensaría por el dominio de los conocimientos; sino que obedece a una posible diferencia de género que llamo avasallante. Los cinco docentes varones entrevistados se dijeron seguros de, si bien no obtener un resultado excelente, no reprobando su evaluación; pero de las cinco docentes mujeres sólo una expresó seguridad para aprobar, y en caso de reprobando, estar dispuesta a seguirse preparando; el resto de las maestras expresó opiniones que van desde una gran angustia e inseguridad, a la preocupación pero tomando acciones estratégicas de preparación.

Conclusiones:

Las decisiones de formación profesional que han tomado los docentes a lo largo de su trayectoria, expresan una relación estrecha con su origen socioeconómico. Respecto a la formación inicial, algunas expresiones de esta relación son la cercanía geográfica de su hogar con la escuela Normal como una de las pocas opciones educativas públicas en su lugar de origen, así como la presencia de docentes en su entorno familiar o social más cercano, que los apoyaron de diferentes maneras.

En su caso, el propósito de los maestros entrevistados por formarse en la docencia, de acuerdo con sus relatos, estuvo más ligado a una segunda opción profesional que a una manera de superar sus condiciones socioeconómicas de origen, aunque este segundo propósito sí acompañaba las expectativas de algunos docentes. Podría decirse que esta fue la principal



ISSN: 2448 - 6574

táctica en relación con su formación inicial que, en relación con sus condiciones particulares de vida, los llevó a formarse como maestros.

Por su parte, en los procesos de estudios con fines de certificación, puede identificarse una relación inversa en sus motivos en comparación con la formación inicial. Es decir, aunque no excluyen razones como el interés por el área de conocimiento elegida, estos estudios se caracterizan por ser una táctica en la búsqueda de ascensos y mejora de las condiciones laborales. Entre estas mejoras se encuentran el desarrollo profesional en áreas diferentes a la docencia u otros niveles educativos, o para conseguir un cambio de adscripción respecto a su lugar de origen, este último no como un derecho laboral, sino como resultado de un mérito.

Es importante recordar que el estudio fue realizado en 2015, bajo la implementación inicial de la RE2013, pues los propósitos como el desarrollo en áreas diferentes a la docencia y otros mencionados por los docentes, guardan una estrecha relación con las percepciones y expectativas de los maestros, motivados en gran parte por un clima de incertidumbre laboral ante los procesos de evaluación a su trabajo, propios de esta reforma. Por ello, el sentido que dieron en la mayoría de los casos a la realización de estos estudios, resulta una táctica frente a tal contexto de reforma. No obstante, en su caso, estas percepciones y expectativas frente a la evaluación fueron diferenciadas de acuerdo con sus experiencias en el pasado con otras reformas.

En el interjuego de la vida privada y la vida profesional, se observa una relación entre la formación inicial y el inicio de la trayectoria profesional, que da lugar a una relativa ausencia de tensiones a partir de por lo menos dos factores: 1) la etapa de vida en la que cada docente de este estudio se encontraba mientras realizaba su formación inicial, y 2) el tipo de formación inicial con que entraron al servicio docente y la implementación de alguna reforma educativa, que les llevó a dedicar, o no, tiempo extra a las actividades autodidactas.

Referencias bibliográficas:

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* .

España: Centro de publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica S.A.

Birgin, A., y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un



ISSN: 2448 - 6574

territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33–48.

Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método* (pp. 1–16). Barcelona: Hora.

Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México* (2a ed.). Zinacantepec, Edo. de México: El Colegio Mexiquense A.C.- Gobierno del Estado de México.

De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: UIA-ITESO.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial.

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio (Educational Reform in Mexico as Seen by Teachers: An Exploratory Study). *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 37–62. Revisado el 25 de julio de 2016. Tomado de <https://doi.org/10.2307/3541390>

Rockwell, E. (1997). Maestros: la formación de una cultura magisterial. *ALEPH Revista de Pedagogía*, 1(1), 10–18.

Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 437–473). México: COMIE.