



Práctica Docente. Una reflexión de su complejidad

Nidia Martínez Molotla
nidiamtzmolotla@gmail.com

Maestría en Docencia para la Educación Básica
Dirección General de Normales
Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México

Práctica curricular: Docentes y Alumnos, los actores del currículo

Resumen

El papel docente en los últimos años es señalado como eje esencial para mejorar los Sistemas Educativos Nacionales, reforzando en nuestro país la necesidad de mejorar las escuelas Normales y los procesos de profesionalización, en función del desarrollo de competencias que favorezcan los aprendizajes de los educandos. Sin embargo a pesar de la apuesta a la renovación profesional, como docente novel me enfrento a escenarios escolares fuera de la realidad social, por ende el presente documento narra el inicio de una ruptura pedagógica, como parte del proceso de problematización del objeto de estudio, pues dicha investigación apenas se encuentra en dicho proceso en problematizar la práctica profesional, tomando como referente epistemológico el pensamiento complejo, propiciando la reflexión de la racionalidad de mi práctica y el análisis de mi contexto escolar.

Palabras clave: calidad de la educación, papel del docente, técnica didáctica, programa de formación de docentes y renovación profesional.

Introducción

En los últimos años el Sistema Educativo Nacional se ha enfrentado a una serie de cambios propios del avance capitalista y neoliberal¹, renovando la formación de los sujetos que lo conforman, a través de una serie de reformas educativas que desde el año 1993 hasta la actualidad señalan una transformación de la labor docente, enfocado al desarrollo de competencias profesionales en función de la innovación de las estrategias

¹ Enfoque analizado bajo el concepto de *modernidad* en el texto de Alain Tourain (2006) *Crítica de la modernidad*. FCE. p 201-230. México.

didácticas a implementar en el aula y con ello atender las necesidades que demanda un mundo globalizado, entre estas sobresalen: cumplir con la implementación del currículo de forma práctica y procedimental, desarrollar en los estudiantes competencias básicas y aprendizajes estandarizados, favorecer el discurso burocrático de movilidad social en función de la equidad y la integración cultural.

Reformas curriculares sintetizadas en un Plan y Programa de estudio de educación básica, que desde mi entrada al Servicio Profesional Docente he aplicado, iniciando con el 2011 y a partir del año 2018 con el libro de Aprendizajes clave que, de acuerdo con Aguerro (2002), se definen a partir de la idea de calidad, de la que se desprende todo un planteamiento político-ideológico alrededor de los sistemas económico, político y social, en razón de ser atendidos mediante opciones técnico-pedagógicas, a partir de determinada estructura organizacional que se enfocan en asumir a los docentes a una identidad cada vez más incierta y reducida a una racionalidad instrumental.

Planteamientos que en sentido estricto, se traducen en modelos pedagógicos, acompañados, entre otros aspectos, de una concepción de lo que implica la labor profesional.

Complejidad de mi práctica docente.

Planteamiento del problema

La labor profesional reflejada en los modelos pedagógicos, se puede visualizar a partir de dos referentes: la formación inicial, durante mi paso por la educación normal, teniendo como base la reforma 2011 que aunque es el punto de partida de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo, al día de hoy ya no es un aprendizaje que concuerde con la idea central de los aprendizajes clave “La educación no debe ser estática. Ha de evolucionar y responder a las características de la sociedad en las que está inserta” (SEP, 2018, p.p.29) y con ello tampoco existe un vínculo con la estructura organizacional del propio sistema.

Mi formación docente se torna precisamente hacia una enseñanza estática que ya no responde a las necesidades sociales, centrándose en una falsa dicotomía entre el saber y el saber hacer, separando la formación disciplinar que recibí del hacer docente, sin encontrar el complemento de ambas en la cotidianidad de la labor profesional.

Por otro lado la “formación” empírica, como responsable de un grupo de 5° grado de una Escuela Primaria ciclo escolar actual, me ha permitido re descubrir las deficiencias de mi formación inicial, pues dicha formación no se acerca a la realidad que estoy viviendo en la escuela, las problemáticas en mi aula rebasaron la posibilidad de solución a través de estrategias didácticas, pese al esfuerzo en el diseño y desarrollo de éstas, dejé de encontrarlas suficientes para atender las verdaderas necesidades de los alumnos.

Ante dichas estrategias didácticas fallidas, encontré como primera solución la opinión de otros docentes de mi centro de trabajo que me compartieron sus experiencias didácticas, disipando en un primer momento las problemáticas, pero sin proporcionar una solución que resuelva en su totalidad el contexto de mi aula sino por lo contrario, se visualiza que las problemáticas de los docentes de 30 años de servicio han sido los mismos a los que yo me estoy enfrentando en apenas dos años y medio de labor, sólo que esos problemas propios de la escuela llegan a mí más graves y complejos.

En consecuencia comenzaron a surgirme una serie de cuestionamientos acerca de la aportación de mi práctica docente al cumplimiento de los parámetros de calidad reducida en la actualidad al término “excelencia académica” establecida por el Sistema Educativo Nacional, ¿Qué sucede en mi aula? ¿Qué tanto mi labor satisface las necesidades de mis alumnos?, ¿Qué alumnos estoy formando en la realidad? ¿Qué tanto mi labor profesional cumple con lo que demanda el Sistema Educativo Nacional? y ¿Cómo puedo descubrir el planteamiento ideológico que subyace en mi ser y hacer docente? ¿Cómo puedo re dirigir mi labor profesional?

Encontrando la necesidad de ingresar a un proceso de profesionalización, iniciando la Especialidad en Competencias Docentes para el Desempeño Profesional, a lo largo de éste proceso he visualizado mi labor docente desde la teoría de la complejidad, identificando los diferentes elementos que la componen y dentro de esos elementos se encuentra el concepto de calidad, las necesidades de la sociedad, reflejadas en las necesidades de los alumnos y el desempeño de mi práctica, así como la estructura organizacional de mí contexto escolar.

Por lo antes mencionado me he percatado que esas interrogantes me han permitido problematizar (Sánchez 1993 pp.64-78), reflexionando qué esas problemáticas en mi

cotidianidad resueltas a través de mi empírea y a la vez influenciada por la experiencia de otros docentes y no siempre con resultados satisfactorios, detonan de una ruptura entre los conceptos teóricos de mi formación con la realidad educativa propia del sistema escolar.

Debido a ello centro mi problemática profesional en la ruptura entre teoría y práctica, pese a que los discursos innovadores al ingresar a la normal apostaban a “una teoría asociada a la práctica y una práctica derivada de esta teoría” (Perrenoud, 2005).

En este orden de ideas para lograr un acercamiento a dicha visión y esclarecer las causas de mi problemática, he partido del estudio de los ejes estructurales planteados por Aguerrondo (2002) que permiten observar mi labor docente desde la complejidad, observada a partir de sus tres dimensiones de las que a continuación me referiré.

La primera son los fines y objetivos de la educación, orientada al contenido político-ideológico (para qué), prácticamente este concepto se refiere al pensar desde donde se debe mirar la realidad, sin embargo este eje ha pasado omiso en mi labor docente, puesto que a pesar de presentar un examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, una evaluación al término de mi primer año de servicio y una evaluación al término del segundo año, obteniendo el nivel “Cumple con la función docente “ con un lugar en la lista de prelación satisfactorio que dice que atiendo los parámetros establecidos de la calidad, en mi práctica docente me es difícil localizar fundamentos epistemológicos que me permitan entender la realidad social en su conjunto y la que viven mis alumnos.

Ocasionando que al no identificar dichos elementos, no se incluyen en los proceso de aprendizaje, pues a pesar de que he reconocido distintas situaciones familiares, psicológicas y sociales del grupo, ciertamente no he centrado mi labor en función de ésta realidad que no es otra cosa que el reflejo de una necesidad individual y social.

Derivado de ello, si hablamos que la calidad educativa es un planteamiento ideológico que se puede explicar desde determinado paradigma (Aguerrondo, 2002), puesto que depende del contexto histórico-social que se está viviendo, entonces no he logrado centrar la enseñanza en función de la necesidad social, si no en el cumplimiento administrativo enfocando en reproducir el qué, cómo, cuándo y con qué de los Planes y Programas de Estudio, sin impacto positivo que se apegue al concepto de calidad.

El segundo eje que plantea la autora son las opciones técnico pedagógicas que se originan en paradigmas que definen cómo se debe enseñar, a quiénes y con qué, siendo consistentes con los fines y objetivos que de una forma u otra define la sociedad, en primer lugar hablando de cómo se debe enseñar y con qué, encuentro este eje propicio para comprender e interpretar que he desarrollado la práctica desde una perspectiva técnica, fortalecida de mirar el aprendizaje como un “proceso individual que tiene un inicio y un final y que además es resultado de la enseñanza” (Wenger, 2001).

Esta enseñanza donde las disciplinas siguen siendo el eje de mi planeación, basadas en técnicas didácticas invariantes remitidas a los viejos paradigmas, promoviendo mi hacer como una labor simplificadora, que no logra la innovación en el desarrollo de aprendizajes.

Mi hacer docente se encuentra inmerso en las acciones ritualizadas de la cultura normalista, la base de ella se centró en un paradigma pedagógico-didáctico y muy a pesar de que mucho se habló de la importancia de transformar la labor docente, no se clarificó hacia donde, ni cómo, ni con qué establecer elementos que me llevarán a una innovación, por el contrario sólo observaba formadores de docentes que desconocían la reforma 2012 que estaba iniciando en las Escuelas Normales, enfrentándome a visualizar que los docentes formadores de docentes seguían implementando el plan 97 con una nueva esencia que ni ellos alcanzaban a clarificar. Por el contrario se centraban más en su formación empírica de enseñanza que el planteamiento teórico metodológico de dicha reforma.

Retornando entonces a vivir un proceso de formación basada en el método verbalista y expositivo, se manejaba la repetición de conceptos sin concebir una reflexión de ellos, clases en las que el único exponente de conocimientos era el docente, solicitud de lecturas que rara vez eran analizadas y centradas a la realidad, así como prácticas profesionales que rara vez fueron dirigidas y retroalimentadas.

En relación a fortalecer los procesos de enseñanza, sólo se aterriza el diseño de una de una secuencia didáctica, se enfocaron al desarrollo de una estructura técnica, pues las revisiones de ellas consistía en tener plasmado la competencia a desarrollar, el aprendizaje esperado, la asignatura, bimestre etc. Pero con dificultad de identificar

impacto del desarrollo de estas, perfeccionamiento y reducción de la práctica a cuestiones propiamente didácticas en función de mis necesidades y no del contexto en que las aplicaría, la importancia del cuidado de la disciplina en el aula, control de grupo, la imposición de reglas, la mecanización de contenidos curriculares y sobre todo el protagonismo del docente.

Al entrar al Servicio Profesional y enfrentarme a la complejidad de una escuela caí en cuenta de establecer ¿Cómo debo enseñar? ¿Qué necesito saber para enseñar? ¿En qué necesito capacitarme? ¿Cómo lograr una ruptura pedagógica que logre la construcción y reconstrucción de mi práctica? Son cuestionamientos que no he aclarado del todo pero si me han dado pautas para analizar la construcción de mi saber pedagógico y reestructurar las carencias de su conceptualización, para favorecer una renovación profesional.

Entre tanto centrar mi práctica en un eje estrictamente didáctico enfocado a la razón instrumental como lo aprendido en mi formación sin tener claro hacia dónde voy, provoca una ruptura entre contexto social, el contexto político y el contexto escolar, discrepando con las opciones técnicas pedagógicas, enfocados a formar ciudadanos competentes y constructivos, pues dichos elementos no son considerados para interactuar entre sí y llevar mi práctica a una innovación.

Por último la estructura organizativa externa orientada al modo de hacer las cosas que están prescritas en el paradigma técnico- pedagógico, enfocadas a la organización escolar que surge dentro de la escuela, acorde al contexto en la que ésta se encuentre inmersa. Como ejemplo, en mi centro escolar la organización está estructurada en función de las prácticas técnicas, siendo el mecanismo de dominación que subyace en ella.

La mayoría de los docentes se muestra renuente a la organización de trabajo, sin embargo el fundamento normativo de dicho esquema, no logra más que adaptarlos a lo establecida por la Directora, metiéndonos a una zona de confort, pues a pesar del desacuerdo no se buscan propuestas ni argumentos distintos a dicha organización.

Los docentes no participan en las decisiones de la estructura de trabajo, establecida en la Ruta de Mejora, por lo que no asumen el compromiso de colaborar juntos para satisfacer las necesidades del contexto escolar y de sus alumnos, ya que se les entregan las actividades a desarrollar en Ruta de Mejora de todo el ciclo escolar, el horario escolar

de su grupo con todas las asignaturas escolares, en relación de la memorización de contenidos sin contemplar las necesidades del trabajo del docente, se les asigna un formato de planeación didáctica y una hoja con los elementos a considerar por parte de los docentes en el uso de los cuadernos escolares en la que se solicita contengan: margen, fecha, hojas foliadas, color de forro determinado y actividades evaluadas cuantitativamente en función del cumplimiento del cuaderno como única evidencia del trabajo escolar.

Aunque me he percatado del impacto de esta organización y de la importancia de transformarla y de romper con la idea de ver a la educación como una lista de adquisiciones lineales cuya suma es igual a todo (Develay, 1994), por acción u omisión tiende a influir en el desarrollo de mi práctica y la de todos los docentes del plantel, definiendo una identidad escolar en función de una organización técnica haciendo que el ser y hacer docente no visualice dicha estructura como un medio prioritario para la reconstrucción de la práctica sino lo contrario, nos sumerge a una zona de confort que imposibilita la transformación profesional.

A través de esta premisa y de identificar que mi problema radica en la racionalidad de mi práctica docente como una racionalidad instrumental centraré mi investigación en los cuestionamientos ¿cómo los docentes de mí centro escolar identifican la racionalidad de su práctica? ¿Reconocer la racionalidad de su práctica ayudara a revertir la realidad del contexto escolar en función de una innovación profesional?

Justificación

En los últimos años, los docentes enfrentan diversos tipos de exigencia en su quehacer, que van desde la formación inicial, continua y permanente hasta el darse cuenta si sus competencias profesionales atienden las necesidades de su realidad; estas exigencias siguen en constante crecimiento, por lo que actualmente y como resultado de esto, la práctica docente es cada vez más compleja.

Pues a pesar de que se dice que se deben de transformar las practicas no está claro hacia donde, ni como, ni con que favorecer su reflexión en sus diferentes dimensiones y niveles con el fin de dar cuenta de los elementos suficientes para diseñar, desarrollar, y

concluir proyectos innovadores que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Con esta investigación se pretende dar explicitación de referentes de la práctica docente como base del proceso de transformación de la calidad educativa, que dé cuenta que en la actualidad la escuela es vista como la papelera de la sociedad (Lozano, 2017) pues en ella se depositan todas las problemáticas que se generan en su exterior, aunada a lo que dijo Contreras (1997) “en la educación unos son los que deciden, otros los que planifican y otros los que ejecutan, dejando en sí una tarea simplista de la enseñanza que corta la realidad social y que no favorece la intención de elevar la calidad educativa en nuestro Sistema Educativo Nacional.

Conclusión

A manera de conclusión, bajo el análisis de las dimensiones que ayudaron a interpretar la realidad de mi problemática escolar, de reflexión sobre mi ser y hacer docente encerrado en una racionalidad instrumental, de la necesidad de transformar y renovar mi labor profesional, ingresé a la Maestría en Docencia para la Educación Básica con el objetivo de realizar una investigación con enfoque cualitativo con el método hermenéutico, teniendo tentativamente como objeto de estudio el análisis de cómo los docentes de mi centro escolar construyen e identifican la racionalidad de su práctica, tomando como hipótesis que sigue permanente la dificultad de identificar el planteamiento ideológico que subyace en los docentes y la disociación de las instituciones formadoras de docentes con las realidades de los contextos escolares (Mineduc, 2005).

Con ello proponer una metodología que ayude a una ruptura pedagógica que oriente la práctica docente hacia una innovación y renovación, que revierta la realidad escolar en función de las propias prácticas profesionales y no propiamente de un proceso de profesionalización como lo son los estudios de posgrados.

Referencias Bibliográficas.

- Aguerrondo I. (2002) *La escuela del futuro en sistemas educativos del futuro*. Papers Editores. Pp.23-71. Argentina.
- Bachelard. G. (2003) *La filosofía del no*. 1ª. Ed. 4-reim. Amorrout. Pp. 7-17. Buenos Aires.
- Díaz. A. (2005) *Los profesionales ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias*. En Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga. La profesión universitaria en el contexto de la modernización. Pomares. México.
- Ducoing. P. y Fortoul. B. (2013). *Procesos de formación*. Vol. II 2002-211. ANUIES. Colección Estados del Conocimiento. México.
- Fuentes. S. (2004). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos*. Casa Juan Pablos. México.
- Fuentes. S. (2004). *Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíco*. En Eduardo Remedi Alione. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés. México.
- Galez. J. F. y Gil. M. (2009). *La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración*. en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11. Núm. 2. México-Universidad Autónoma de Baja California. Pp. 1-131. En línea.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151007>. Consulta: octubre 25 2018.
- García. M. (2012). *¿Qué es educación para estos tiempos? Encruzamientos y tensiones disciplinarias*. D.F. México. Horizontes Educativos.
- Leal. F. (2009) *Los modelos en las ciencias sociales*. Revista arbitraria en ciencias sociales y humanidades. Universidad de Guadalajara.
- Morán. P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México. IISUE-UNAM.
- Morin. E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisia. París. Francia.
- Paquay. L. Altet. M. Charlier. E. y Perrenoud. P. (2008). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Saucedo. C., Guzmán. C., Sandoval. E y Galaz. J.(2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011..* ANUIES. Colección Estados del Conocimiento. México
- Touraine. A. (2006). *Crítica de la modernidad*. FCE. Pp. 201-230. México.
- Vázquez. L. (2011) *Ideología y Utopía: una perspectiva sociológica-de Marx a Richard Rorty-Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. SOCIOTAM. Vol. XXI. Núm. 1. Enero-Junio. Pp. 231-245. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ciudad Victoria. México.