

RESEÑA DE LIBROS
BOOK REVIEW

Determinismo y libertad: nuevos docentes, viejas rutinas

*Determinism and freedom: new
teachers, old routines*

José Ángel Vera Noriega
Gerardo Jesús Pérez Gómez

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 16 enero – junio, 2012
ISSN 2145-9444 (on line)

zona
próxima



SIN TITULO
ROBERTO RODRÍGUEZ
Dimensiones: 0.40 x 0.30
Técnica: Oleo / lienzo

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA
INVESTIGADOR TITULAR. CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN
ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO, A.C. CARRETERA A LA VICTORIA
KM. 0.6, HERMOSILLO, SONORA, CP 83000.
avera@ciad.mx

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DE:
VILLANUEVA GUTIÉRREZ, O. E. (2010). DE ESTUDIANTES
A PROFESORES, TRANSICIONES Y DILEMAS EN LA
INCORPORACIÓN PROFESIONAL. MÉXICO D.F.: MIGUEL ÁNGEL
PORRUA. ISBN 978-607-401-223-1

FECHA DE RECEPCIÓN: ENERO 3 DEL 2011
FECHA DE ACEPTACIÓN: ENERO 15 DEL 2012

El objetivo es presentar una reseña crítica del libro *De estudiantes a profesores, transiciones y dilemas en la incorporación profesional* de Oscar Villanueva que por su carácter cualitativo y su posición conceptual, es una obra que estudia el proceso inicial de ajuste al trabajo de los maestros de educación básica en México. Se destaca en la crítica el papel del sindicato y las burocracias estatales en la caracterización de la incorporación al trabajo de maestro.

PALABRAS CLAVE: Profesionalización docente, perfil de egreso, ingreso al mercado laboral del maestro

RESUMEN

ABSTRACT

The aim is to present a critical review of the book from Oscar Villanueva *From students to teachers, transitions and dilemmas in professional incorporations* which for its qualitative and conceptual position is a work that studies the initial process of work adjustment of basic education teachers in Mexico. It emphasizes the critical role of the union and government bureaucracies in the characterization of incorporation into the teaching job.

KEYWORDS: Teacher professionalization, graduate profile, labor market incorporation.

El presente trabajo de Villanueva (2010) trata sobre el análisis y la interpretación de la experiencia de la realidad y la cultura del docente recién egresado que se integra en la educación básica. El trabajo apunta a las diversas posiciones teóricas acerca de los docentes que se inician en la profesión. Imbernon (1994) identifica tres periodos: pre-umbral seis meses, umbral dos años y post-umbral cinco años. Kagan (1992) señala tres etapas: la biografía de los iniciantes en la docencia (voluntad para desarrollar y reconocer imágenes), la configuración del programa de educación en el servicio social del profesor y la naturaleza del plan de estudios, y el contexto en los que se practica la enseñanza (naturaleza del alumno, creencias y relaciones con maestros, disponibilidad de material y relaciones con padres).

El autor señala que los problemas de los profesores que inician la docencia está relacionado con el "impacto de la realidad", donde manifiestan padecimientos de tensiones, pérdida de autocontrol y una configuración de sentimientos y valores, además de pérdida de ideales misioneros (etapa de la sobrevivencia), hay un descenso en las actitudes proactivas y progresistas hacia la educación (curva de desencanto), así mismo, la experiencia del impacto, depende de la complejidad cognitiva, nivel de ansiedad, distancia de rol, motivos intrínsecos para la profesión y disponibilidad para correr riesgos. García (1981) plantea que en la iniciación de la enseñanza, hay un periodo de tensión y los docentes se ven forzados a mantener su equilibrio personal, centrándose en la enseñanza interactiva.

Es necesario apuntar que el anclaje del discurso del autor es consistentemente teórico y requiere de un conjunto de apuntes analíticos que apalanquen los presupuestos conceptuales a la realidad

del proceso formativo en las Escuelas Normales y el ajuste al mundo laboral en las escuelas. En primer plano el ajuste al grupo laboral, a sus reglas y rutinas y la incorporación a su mundo simbólico está relacionado particularmente con el sistema de control y ejercicio del poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las burocracias estatales que en el caso de México colocan y vigilan los modos de actuación, sumisión y respeto al grupo.

Los temores de los profesores provienen de los cambios culturales, la relación con los padres de familia, el uso de tiempo, la aceptación social, la preparación insuficiente, la valoración moral de los alumnos; Hargreaves y Jacka (1996), señalan que la crisis personal de los docentes se funda en la situación de incertidumbre y ansiedad y las dificultades de la etapa de incorporación profesional y está relacionada con el proyecto de vida. Corcoran (1981) lo caracteriza por la lucha de sobrevivencia, entre saber y no saber, rechazar o recibir apoyo de las instituciones, la exigencia y demanda de fortaleza, confianza y competencia. Respecto a las creencias y formación docente, Pajares (1992) expresa que las creencias sobre la enseñanza están establecidas cronológicamente; para cambiar se requiere de una reconversión gestáltica. Así mismo, los profesores principiantes se adaptan a los ritmos de aprendizaje, no atienden procesos de aprendizaje sino productos, además la formación docente está desligada de la práctica educativa en las escuelas.

Una vez más el autor añade que en el caso de México la tendencia a sobrevalorar los productos se relaciona con la necesidad de atender la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) considerando que

los resultados de los alumnos forman parte de las becas de carrera magisterial que reciben los docentes.

Para Bullough (2002), las creencias de la formación docente se conservan por la falta de conexión entre los trabajos de curso y las experiencias en el trabajo de campo. La formación docente funciona como legitimación de las creencias personales, donde las instituciones son irresponsables e insensibles a las necesidades de los estudiantes, así como los programas son incapaces de proveer conocimientos procedimentales, los alumnos son forzados a confiar en la cultura de formación. Los programas de formación docente son causantes de los problemas de formación, además, la fragmentación de los programas los hace incapaces de integrar y organizar experiencias de aprendizaje profesional (Zeichner & Liston, 1987), en lo cual, los educadores de profesores simplifican la realidad, ignoran los modos sociales y las variables pedagógicas, y someten a los alumnos al aprendizaje (Borko & Putnam 2000).

En la postura anterior, el autor debe incluir en su análisis: Primero, la falta de autonomía de las escuelas formadoras de docentes sobre el currículo que es diseñado, y modificado desde la cúpula de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). El Programa de Formación se centra en el manejo de contenidos y materiales de la Educación Básica y están ausentes la discusión y reflexión teórica sobre temas educativos, el territorio y el desarrollo regional.

La segunda parte corresponde al tratado sobre las etapas de desarrollo docente. De acuerdo con Loevinger (1993), el desarrollo a través de

la fase del ego o autodesarrollo transita en lo concreto y abstracto e identifica tres fases: en la fase concreta se desarrolla el estilo autoritario con reglas rígidas; en la fase de la conciencia se ejecutan rutinas y estrategias eficientes y eficaces: la comunicación, el comportamiento, el pensamiento, la planeación y la coordinación son también elementos de preocupación. En la fase de la autonomía, el aprendizaje es el centro de atención; se desarrolla la creatividad y la flexibilidad; hay una valoración de las contribuciones individuales. Respecto a las teorías del desarrollo del profesor, sobresale Fuller (1975), sobre la teoría de los intereses del profesor y señalan cuatro etapas: los profesores se identifican de modo real con los alumnos, el interés de la sobrevivencia, el interés sobre el trabajo del docente y los intereses hacia los alumnos en las necesidades emocionales, sociales y académicas; Berliner (2001) trata sobre la asimilación cognitiva (teoría de desarrollo cognitivo), señala la etapa de novicio (adquirir reglas y conductas), etapa principiante avanzado (desarrollo de conocimiento estratégico y las experiencias como guía de la conducta), etapa competente (identifica desventajas, el trabajo no tiene fluidez y flexibilidad), etapa proeficiente (se tiene un reconocimiento holístico, intuye, conoce) y etapa experto caracterizado por una actitud intuitiva cercana a la sabiduría. Referente a la teoría de las etapas, Ryan (1986) asume que comprende cuatro etapas de la profesión: fantasía (amistoso, respetuoso), sobrevivencia, dominio e impacto (capacidad para prevenir los acontecimientos).

Las etapas que señala el autor no se contextualizaron a México, en donde el proceso está definido y establecido por el SNTE y la SEP en los Estados Federativos a saber: a) contratado de interino el maestro se ubica en la zona rural

o indígena; b) al llegar la plaza después de 1 a 3 años se adscribe en escuelas remotas multigrado; c) mejorar en escalafón para solicitar y ganar el cambio a la zona urbana.

La tercera parte, corresponde a temas relacionados con la institución, socialización y profesión. Lacey (1977) considera cuatro estrategias de socialización profesional de acuerdo a la institución y profesión: el ajuste interiorizado, la sumisión estratégica, la redefinición estratégica y el enfrentamiento; respecto a socialización profesional y tiempo. Para Goodman y Adler (1985), las instituciones imponen distintos ritmos de liderazgo directivo y aprendizaje profesional, ajustándose los docentes principiantes a las prácticas rutinarias y al liderazgo relacionado con el aprendizaje profesional. García (1981) señala que en las instituciones existen problemas de comunicación, estructuras de organizaciones rígidas, escasez de materiales, ausencia de objetivos, enseñanza tradicional, actitud autoritaria, espacios físicos en malas condiciones y saturación de trabajo.

Para Levine-Rasky (1998), los profesores principiantes comparten tres respuestas: conservadora, progresiva y ambivalente. Con la comprensión de la socialización profesional, Davini (2002) asume la diferencia entre instituciones y organizaciones respecto a la formación y aprendizaje. El enfoque biográfico en socialización profesional de Alliaud (2002) señala que la experiencia acumulada biográficamente tiene un valor en la tarea a desempeñar y es transmitida culturalmente; sin embargo la socialización por acomodación está centrada en las tareas y preocupaciones pedagógicas; considera que la residencia docente corresponde a una situación pedagógica ficticia, identificando tres tareas comunes: pre-activa, activa y post-activa.

La socialización por interacción de Loyola, Poliak & Davini (2002) argumenta que se desarrolla en dos niveles: social (macro nivel) y las interacciones personales (micro nivel), donde el periodo de residencia está configurado por un conjunto de mecanismos y procedimientos que regulan la experiencia formativa; se desarrolla en los primeros dos años existiendo un reconocimiento de actividades y creencias, resignación y abandono laboral. Al respecto, Marlow, Inman y Betancourt (1997) señalan que la resignación, abandono y retención en la profesión son etapas donde el profesor forma parte de un proceso dialéctico entre estructuras de la experiencia y viceversa.

Shulman y Grossman (1989) señalan que el conocimiento base de la profesión es el dominio del conocimiento pedagógico general y específico, del conocimiento de la asignatura y del contenido pedagógico, el cual depende de las características cognitivas y afectivas de los alumnos, tipo de contenido, método de los profesores y los factores inherentes a la clase.

Desde la fenomenología y hermenéutica, Volkman y Anderson (1998), a través de la teoría de la actuación, interpretan las experiencias de los docentes y señalan que la identidad profesional preexiste en un complejo equilibrio dinámico a partir de los papeles sociales que el docente está obligado a desempeñar y que el proceso de aprendizaje e interpretación es una actividad interpretativa que corresponde a cuatro rasgos sobre el aprender a enseñar como participación: la participación depende de compartir actividades del grupo, las preocupaciones e intereses sobre el aprendizaje, tener seguridad de poder contribuir, la importancia de la identidad y presentación cuando se involucra en el proceso pedagógico. El autor omitió señalar que existe en el imaginario

de los docentes sobre el éxito profesional un modelo que se fundamenta en la lógica misma que impone el Sistema Educativo Mexicano e inicia con una escuela en la zona rural o indígena, la mayoría de las veces como interino y desde aquí el incremento en el escalafón por antigüedad, comportamiento en la escuela y el aula evaluado por el Director y las pruebas estandarizadas le abrirán el camino para ubicarse en la zona urbana y después ser elegido por el partido político en turno para ocupar un puesto directivo en la burocracia.

La cuarta parte hace alusión a la construcción de la docencia centrada en la experiencia personal y profesional. La investigación señala a través del uso de la narrativa que en el tránsito de la profesión existen elementos del docente que se fundamentan en aspectos personales y profesionales: "profesor y realidad" denominados como "pares opuestos"; así como elementos de pares mediacionales que constituyen la base donde se desarrollan las interpretaciones y prácticas personales y profesionales en el continuo de la experiencia docente, y acotan las proyecciones de lo imaginario, de lo simbólico en forma de imágenes y representaciones y acota lo real en forma de prácticas.

Es necesario agregar que en este contexto, el docente en México construye su experiencia profesional y personal vinculada al avance en el escalafón y la carrera magisterial. Son las normas y reglas de los incentivos los motivos para ajustarse a un modelo profesional definido por el sindicato y las burocracias estatales.

La quinta parte comprende la experiencia como mediación del sujeto con la realidad y la cultura. La experiencia para Gadamer (1977) tiene

significado según el tiempo, los contextos y los juegos de pensamiento, y está ligada a constructos culturales o una función de contra conceptos, por ejemplo la reflexión y la teoría, además del peligro de la experiencia reside en la posibilidad de una pérdida de orientación de los sistemas de organización.

Dewey (2000) identifica dos niveles en profesores principiantes: en el aula con alumnos en procesos de aprendizaje y socialización (aprender a enseñar) e institución escolar en su contexto social y económico (convertirse en profesor). El principio de continuidad de experiencia se basa en el hecho del hábito como un ente vincular y contenedor de tiempos; de esta manera para Dewey, el profesor principiante está en la continuidad de sus experiencias educativas y anti-educativas, además de un proceso de reconocimiento del ambiente interno y externo.

Esta obra, es fundamental para quienes realizan investigaciones cualitativas y cuyos objetivos son construir conocimiento o describir una realidad reflejada en la cotidianidad, así como la práctica diaria del docente donde la experiencia cobra valor profesional. Sin embargo, es necesario complementar el proceso de ajuste al mundo laboral del docente de educación básica con las políticas educativas y la forma en la cual el sindicato y la burocracia controlan y determinan los procesos simbólicos, escolares, rutinas y metodología alrededor del proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar, en M.C. Davini [coord.]. *Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.
- Berliner, D. (2001). Teacher expertise. En F. Banks y A. Shelton (eds.). *Early Professional Development for Teachers*. Londres: David Fulton, The Open University.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-14.
- Bullough, R. V. Jr. (2002). El proceso de convertirse en profesor, en B. Bridle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores* (I). Barcelona: Paidós.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32, 19-23.
- Davini, M. C. (2002). *Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires: Educación-Papers Editores.
- Dewey J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Fuller, E. E. (1975). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método* (I, II). Salamanca: Sígueme.
- García, C. M. (1981). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura (CIDE).
- Goodman, J. & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study perspectives, *Theory and Research in Social Education*, 13, 1-20.
- Hargreaves & Jacka (1996). Paths of professional development: Contrived collegiality or collaborative culture and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education*, 4.
- Imbernon, E. (1994). *La formación del profesorado*, Barcelona: Paidós.
- Kagan, D.M, (1992). Professional Growth among pre-service and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*, London: Methuen.
- Levine- Rasky (1998). Preservice teacher education and the negotiation of social, *British of sociology of education*, 19 (1), 24.
- Loeringer, I. (1993). Ego Development: Questions of Method and Theory, *Psychological Inquiry*, 4 (1), 56-63.
- Loyola, Poliak & Davini, M. C. (coord.) (2002). *Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires: Educación-Papers Editores.
- Marlow, L. D., Inman & Betancourt-Smith, M. (1997). Beginning teachers: 'Are they still leaving the professional'. *Clearing House*, 24 (2).
- Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Shulman & Grossman (1989) Teachers of substance, subject matter knowledge for teaching, en M.C. Reynolds, *Knowledge base profession*, Gran Bretaña: Pergamon.
- Villanueva, O. E. (2010). *De estudiantes a profesores, transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México D.F. (1ra. ed.).
- Volkman, M.J., & Anderson, M. A. (1998). Creating a professional identity of science teacher: beliefs knowledge and the presentation of self. *National Association for Research in Science Teaching*, San Diego.
- Zeichner, K.M., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.