

Competencias esperadas en el joven maestro mexicano. Práctica docente e identidad

Fernando Sandoval Gutiérrez

Recibido el 21/7/2018 | Aceptado el 2/10/2018



Resumen

El texto enlista cuatro categorías que desde *El paradigma de la educación para la calidad de vida* deben ser fomentadas en los programas de formación de docentes de pregrado, y en los maestros recién llegados al servicio profesional: competencias actitudinales, competencias relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales, competencias para la interacción con el niño y el manejo de los grupos escolares, y finalmente competencias para la higiene mental. Se plantean estas dimensiones formativas como antecedentes de las competencias para enseñar, inherentes a la práctica docente cotidiana.

Abstract

The text lists four categories that from *El paradigma de la educación para la calidad de vida*, should be promoted in the undergraduate teacher training programs, and in the teachers who have recently arrived to the professional service: attitudinal competences, competences related to the management of interpersonal relationships, competencies for interaction with the child and the management of school groups, and finally competencies for mental hygiene. These formational dimensions are considered as antecedents of the competences to teach, inherent to the daily teaching practice.

Palabras clave. Práctica docente · educación para la calidad de vida · formación de profesores

Keywords. Teaching practice · education for the quality of life · teacher training

Aquellos que educan bien a los niños merecen recibir más honores que sus propios padres, porque aquellos solo les dieron la vida, y estos les han brindado el arte de vivir bien
Aristóteles

Presentación

Uno de los elementos poco discutidos en el contexto de la llamada reforma educativa iniciada en 2013 por la administración federal mexicana es el tema de la identidad docente. Llama la atención porque esta dimensión fue incluida en uno de los ejes del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y Normal (H. Congreso de la Unión, 1992); la medida de reforma de política pública que antecedió a la de 2013, y porque la reforma se presenta en un momento en el que se discuten intensamente las orientaciones que debe seguir la formación de los maestros mexicanos, el destino de las escuelas normales, y en general el perfil que se espera del docente mexicano para estos tiempos. La Ley General del Servicio Profesional Docente, la reforma constitucional de ese año, y en general el discurso construido por la autoridad con respecto a la reciente

reforma, ha seguido líneas argumentales lejanas a este tema.

El asunto llama además la atención porque desde nuestra perspectiva, una de las más importantes estrategias para el mejoramiento de la formación inicial de docentes, y en general de la calidad del servicio educativo público, tiene que ver con el fortalecimiento de la identidad profesional del maestro. Esta afirmación es antecedida por la consideración de que es el docente frente a grupo, en tanto sujeto humano realizando una actividad de manera profesional, el elemento estratégico para la transformación de las realidades educativas, y por ende, de su mejoramiento. Es el docente, en la intimidad de su salón de clases, quien hace real el fenómeno educativo. Esto es una sucesión de eventos cotidianos, reales, tangibles, que en muchos sentidos escapan de acercamientos conceptuales más agregados:

Enseñar y aprender son actos que suceden en una dimensión de lo real que no siempre advertimos. Podemos ver, evaluar, escuchar, describir, observar lo que sucede en un aula, pero no podremos decir que estamos enseñando ni aprendiendo, hasta tanto no nos adentremos en ese resquicio de lo real que nos transporta a la dimensión donde nos encontramos con el otro (Bixio, 2013).

Ese encuentro con el otro es un momento específico que surge en el contexto del aula, en el que se conjugan

elementos de alta complejidad que permiten la construcción de nuevos conocimientos tanto del alumno como de su profesor. Se trata de uno de los arreglos sociales más sorprendentes, que le da sentido a la existencia de los sistemas educativos públicos, que normalmente constituyen amplias secciones de las administraciones nacionales. Estos sistemas son realidades de política pública, de inversión del gasto, de desarrollo curricular, de implementación de medios y materiales... pero sobre todo, se trata de fenómenos sociales materializados en la vida cotidiana por los docentes y su trabajo. Es ese el verdadero fenómeno educativo. Los profesores en tanto individuos –antes que como cuerpos colegiados, participantes en uniones sindicales, u otros roles–, son quienes dotan de vida a la escuela pública, mediante la articulación compleja de su propia experiencia vital en el contexto de la institución educativa. De ahí la gran importancia de orientar las reflexiones en torno a ellos, y buscar acercamientos de mejoramiento de lo que ocurre en la escuela y sus aulas desde el docente, antes que desde otros miradores más agregados.

Con las consideraciones previas a la vista, el tema de la identidad de los docentes de la escuela pública se carga de sentido. En este texto compartimos algunas ideas con respecto a esta construcción identitaria asociada específicamente a los docentes más jóvenes, a aquellos que transitan por los primeros años de la carrera. Consideramos que

este sector del gremio es estratégico por varios motivos: el primero es el volumen demográfico que representan. De acuerdo a datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, alrededor de un 20 % de los docentes de primaria en México tiene 30 años de edad o menos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016). Por otro lado, son los docentes jóvenes quienes enfrentarán el desafío de ofertar el servicio educativo en los años por venir. Un factor adicional que hace a los docentes jóvenes estratégicos en la construcción de la identidad profesional se relaciona con la respuesta a los tiempos que les ha tocado vivir, responden a sistemas de valores y arreglos simbólicos y culturales propicios para la emergencia de nuevas formas de concebir el ser docente. La vida digital, las formas nuevas de relacionarnos entre nosotros, los repensamientos constantes de verdades dadas como ciertas, son ingredientes que forman parte del contexto de este primer cuarto del siglo XXI, marcado por la impronta de la transformación.

Vemos en los docentes jóvenes la posibilidad real, tangible, del surgimiento de una nueva identidad docente, congruente con las expectativas sociales a la escuela pública, y en sintonía con las nuevas características culturales, simbólicas y comunicativas en las que vivimos. Esta nueva identidad debe responder a las nuevas características de sus estudiantes y sus familias, y en esa medida, el perfil de la escuela pública mexicana se

transformará. Aunque, como dice Neill, la multitud se inclina hacia lo viejo porque teme lo joven, consideramos que es en las nuevas generaciones de docentes en donde se encuentra la posibilidad de transformaciones identitarias reales. Esto porque es innegable que estemos de lleno inmersos en:

Un cambio de perspectiva nacida del paradigma socio-constructivista que preconiza unos procesos formativos más interactivos y constructivos, donde el estudiante se convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje (Cobos Sanchiz, Gomez Galan, Sarasola Sánchez-Serrano, 2016).

En el ánimo de contribuir a las reflexiones compartidas con respecto al tema de la nueva identidad, enlistamos a continuación algunas reflexiones acerca de las competencias que desde nuestra perspectiva deberán impulsarse en las generaciones jóvenes de docentes. Nos referimos a aquellos maestros en sus primeros años de ejercicio profesional, y a los estudiantes de programas de formación inicial para la docencia. No se trata de un listado exhaustivo de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión –en ese sentido el texto no es un esbozo de diseño curricular para la formación inicial– sino de una serie de actitudes, capacidades de hacer y sabe-

res que consideramos indispensables para educadores jóvenes.

La narrativa que construimos aquí se inscribe en un trabajo de reflexión iniciado en 2014 y que hemos llamado el paradigma de la educación para la calidad de vida (Sandoval Gutiérrez, 2015). Sostenemos la visión de que la esencia del fenómeno educativo es la práctica docente, y que está desarrollado por el maestro en tanto sujeto real, concreto, embarcado en una profunda experiencia personal de vida. De esa manera, la reflexión acerca del docente como sujeto es fundamental para la mejora de los servicios educativos públicos. Es en realidad una aduana obligatoria para poder resolver los problemas que enfrenta la escuela mexicana hoy en día.

Para sistematizar nuestra reflexión, hemos catalogado las competencias que deben tener los profesores jóvenes en cuatro categorías: competencias actitudinales, competencias relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales, competencias para la interacción con el niño y el manejo de los grupos escolares, y finalmente, competencias para la higiene mental.

Competencias actitudinales

El joven docente mexicano inicialmente debe contar con una serie de competencias relacionadas con su actitud ante la realidad compleja que enfrenta en la escuela y en el aula de clases. Esa actitud se construye de manera individual en un ejercicio constante e inconsciente, a par-

tir de pensamientos, estructurados en lo que llamamos la mente humana, y que se articula desde nuestra propia mirada:

El mundo es sostenido y recreado por nuestro pensamiento. Lo que llamamos "mundo" -un mundo unitario e inteligible- existe gracias a la mirada humana, al pensamiento y el lenguaje" (Cavallé, 2012).

Desde una posición eminentemente constructivista, afirmamos que el docente crea su actitud, teniendo como punto de partida su experiencia personal con el mundo, en un ejercicio constante de producción de significados y de resignificaciones. En la vivencia de su vida cotidiana, el docente construye y reconstruye constantemente su red compleja de significaciones: vive en el mundo de los símbolos creados y recreados por él mismo:

Mientras que la posición objetivista contempla el mundo correctamente estructurado en términos de entidades, propiedades y relaciones, desde la posición constructivista se asumirá que sus significados surgen desde nuestra propia realidad social, cultural e ideológica (Cobos Sanchiz, Gómez Galan, Sarasola Sánchez-Serrano, 2016).

En otras palabras, el docente vive en el mundo de sus propias ideas, percepciones, experiencias y resignificaciones, y ese mundo se transforma en un continuo permanente. Naturalmente, el pro-

ceso complejo de resignificación constante no es inherente únicamente de los docentes. Sin embargo, la naturaleza de la actividad profesional del maestro hace que este proceso sea especialmente rico, dado que se alimenta de las intensas relaciones interpersonales con los alumnos y con otros docentes, del proceso de toma de decisiones académicas y técnicas relacionadas con la enseñanza, de la revisión de materiales bibliográficos y multimediales para enriquecer el trabajo frente al grupo, además de las experiencias personales de los maestros que no tienen que ver con su labor profesional. El caldero de su experiencia es el espacio en el que surge su visión del mundo y su actitud ante él.

Ahí radica la importancia de acercarse a la concepción del docente como un ser humano complejo e individual, dado que su accionar profesional responde antes que a nada, a su propia construcción del contexto que lo rodea, a sus percepciones y significaciones personales, y sobre todo, a sus actitudes. La toma de decisiones cotidiana del maestro, parte de su posición actitudinal ante las coyunturas del día a día. Por ello la actitud del joven maestro es clave:

Las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con alguna clase de respuestas: cognitiva, afectiva y/o conductual. Las respuestas cognitivas reflejan las ideas y creencias que el sujeto tiene sobre el objeto de actitud, las afectivas, los sentimientos

y las conductuales son intenciones de conducta (Alonso García, Berrocal Berrocal, Calles Doñate, 2011).

Las actitudes condicionan las respuestas específicas que el docente mostrará ante situaciones concretas en el contexto escolar, y retroalimentarán sus posiciones personales, sus ideas y opiniones, sus emociones, así como sus actos y conductas. Se trata de posicionamientos no innatos, sino aprendidos, acuñados con el paso de la experiencia por cada persona de forma íntima e individual, por lo que son susceptibles de ser modificados con base en procesos introspectivos de los propios docentes. La combinación de experiencias con los procesos reflexivos de cada profesor, moldea sus actitudes con respecto a aquellos relacionados con su trabajo, tales como la concepción acerca de los del aprendizaje, sus estilos de enseñanza, las formas de relacionarse con sus alumnos y colegas, expectativas de logro de los grupos escolares a su cargo, entre otros.

Una primera competencia actitudinal que deberá desarrollar el joven maestro mexicano se relaciona directamente con sus capacidades para la gestión emocional y para el manejo adecuado sano de sus propias emociones. Son numerosos los estudios con los que contamos a la fecha, que nos muestran la importancia de una correcta gestión emocional para la actividad docente (destacan los de Bustos, 2014; Bächler, 2016, Gómez

del Amo, 2017). Los maestros con competencias emocionales desarrolladas alcanzan mejores índices de éxito en sus indicadores de logro con sus estudiantes. Ello se explica por el carácter eminentemente interrelacional del ejercicio profesional docente: ser maestro es relacionarse; es promover relaciones interpersonales orientadas al logro de ciertos propósitos educativos. En una especie tan gregaria como la nuestra, la dimensión emocional de una actividad como la docencia es fundamental.

Adicional a la importancia de las emociones (de los docentes y de sus estudiantes) para el logro de los propósitos de aprendizaje, el joven docente deberá desarrollar competencias emocionales que le permitan lidiar con el estrés inherente a la profesión. Fernández y Extremera advierten:

En el profesorado, puesto que la enseñanza es reconocida como una de las tareas profesionales más estresantes, la utilización de habilidades de regulación es indispensable y sumamente recomendable (Fernández Berrocal Extremera Pacheco, 2005).

Nuestra profesión es hermosa, pero estresante por muchos motivos. Es importante que los jóvenes docentes fortalezcan sus capacidades para la gestión emocional, con el propósito de evitar riesgos de salud física y emocional señalados por diversos autores en años recientes (Carlotto, 2014). Esta competen-

cia debería promoverse desde la oferta de formación inicial.

Ahora bien, una gestión correcta de las emociones debe complementarse con una actitud proactiva hacia el propio trabajo docente. El elemento inicial de este posicionamiento es la expectativa que el maestro debe tener con respecto a sus propios logros y a los de sus estudiantes. La literatura es amplia en cuanto a sus efectos positivos en la experiencia diaria de los estudiantes y su rendimiento académico. Mónica Cavallé lo expresa con una metáfora muy bella:

Cuando alguien planta la semilla de un árbol, no duda en ningún momento de que, en el caso de que dicha semilla tenga las condiciones adecuadas, llegará a ser un árbol espléndido. Esta confianza se basa en la intuición –fruto del conocimiento de la lógica propia de la vida– de que dicha semilla ya tiene, de algún modo, dicho árbol dentro de sí. El árbol está en ella en potencia. La idea creadora está ahí, de modo potencial, pugnantando por su creciente actualización. Este movimiento de actualización, el paso de la potencia al acto, es la dinámica misma de la vida: el crecimiento. La semilla tiene en sí la inteligencia que le dicta su desarrollo (Cavallé, 2012).

Todo este arreglo actitudinal de los jóvenes maestros, que tiene que ver con sus emociones y con sus expectativas, debe complementarse con una buena cuota de entusiasmo por realizar su trabajo. El entusiasmo al realizar llevar

a cabo la práctica profesional docente (en realidad cualquier trabajo) tiene repercusiones altamente benéficas tanto para ellos como para los grupos escolares que atienden. Keller, Woolfolk y otros desarrollaron en 2016 un trabajo de investigación que muestra que un profesor con entusiasmo por su trabajo tiende a inspirar a sus estudiantes, a promover sus aprendizajes y a incrementar los indicadores de logro escolar. Estos investigadores también encontraron que los profesores entusiasmados tienden a mostrarse más saludables y felices, y en general a ser más efectivos (Keller, Woolfolk Hoy, Goetz, Frenzel, 2016).

La combinación de todos estos factores es el primer componente sugerido para los nuevos docentes, que tienen ante sí un reto que es todo, menos sencillo: promover aprendizajes de alta significancia para sus estudiantes, empapados en la vida digital y en frenéticos consumos culturales mediáticos, enmarcados en el contexto del aula escolar marcada frecuentemente por pesados anacronismos. ¿Cómo avanzar?, a través de la actitud del profesor:

¿Qué tiene de interesante, frente a los chismes de famosos, de juegos telefónicos, una célula, un algoritmo, una revolución o un verbo conjugado? Si no podemos responder estas preguntas no podremos enseñar, no podremos generar ese espacio necesario para que aparezca en el otro su propia pregunta, el deseo de saber (Bixio, 2013).

Competencias relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales

Hoy en día, académicos desde diversas palestras hemos promovido los beneficios de concebir a la práctica docente como una actividad eminentemente interpersonal, antes de utilizar otros arreglos conceptuales para analizarla. Desde nuestro mirador, la práctica de los profesores es un asunto de intrincadas relaciones interpersonales que surgen en el crisol de la cotidianeidad. Es así que concebimos una buena práctica docente como una experiencia exitosa de relaciones interpersonales encaminada hacia propósitos educativos. La experiencia de la práctica se matiza así con numerosos colores íntimos y personales de la vivencia única e irreplicable del profesor que la protagoniza.

Para los jóvenes docentes, la competencia emocional es esencial en el despliegue de una práctica profesional exitosa. Consideramos que una buena manera de iniciar la reflexión al respecto es rescatar nuevamente una sentencia de Neill, quien afirma que la tarea de cualquier docente no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños (Neill, 1963). Partiendo de ahí, nuestra tarea es entablar relaciones interpersonales exitosas y sanas con el puñado de niños que tenemos en nuestras aulas. Dado el carácter eminentemente gregario de nuestra especie, y la naturaleza absolutamente social de la

experiencia escolar, este asunto es, para nosotros, basal. Promoviendo una práctica docente que se reconozca como compuesta por interacciones personales complejas, evitaremos el riesgo del llamado discurso circular, y de prácticas institucionales perversas, porque, a fin de cuentas, ¿cómo lograríamos promover y lograr aprendizajes significativos si no se parte del establecimiento de relaciones interpersonales sanas entre los involucrados? El riesgo es amplio:

Alicia toma el té (que no alcanza nunca a tomar), en una fiesta (en la que nadie logra divertirse), a la que llega (pero que no ha sido invitada). Así llegamos a las instituciones (a las que no hemos sido invitados), para enseñar (lo que no puede mostrarse), con el objetivo de que los alumnos aprendan (lo que no desean comprender) y, sin embargo, algo de esto sucede, algo de esto se produce, hay algo que se transmite y algo que se construye. ¿Dónde se asienta esta posibilidad de que algo suceda? (Bixio, 2013).

Para que resulten efectivas, las competencias interaccionales de los docentes deben desplegarse a través de rasgos del perfil de los jóvenes maestros: madurez, habilidad para la introspección, capacidad para la lectura de las situaciones sociales, empatía, desarrollo de la habilidad para promover un encuentro profundo con el otro, en una suerte de complicidad que rodee las situaciones

comunicativas en el aula. Un poco en el sentido terapéutico de la expresión, al estilo eriksoniano no directivo; en la medida en la que el joven docente promueva entre sus estudiantes sentimientos de aceptación, comprensión, estimación y horizontalidad, la potencia de su trabajo será mayor (Meichenbaum, 1987).

Un comentario final acerca de las habilidades interaccionales del joven maestro tiene que ver con la necesidad de que en la misma intensidad de las relaciones interpersonales enmarcadas en el contexto áulico, el maestro promueva la construcción de acuerdos formales (pero sobre todo informales) de trabajo, de resolución de conflictos, y de construcción de acuerdos con sus estudiantes, con sus colegas y con los padres y madres de familia. Esta es una parte fundamental de la construcción de una práctica profesional exitosa, y constituye una dimensión importante de la experiencia profesional docente, de la consolidación de su visión como un elemento más de la compleja realidad educativa, en la que constantemente se presentan ejercicios interaccionales de micropoder, de resignificación simbólica, y de reacomodos de todo tipo.

Competencias de la interacción con el niño y el manejo de los grupos

El trabajo de los docentes, jóvenes y no tan jóvenes se sitúa en el manejo de grupos de niños y niñas, que son por natura-

leza un ser en renovación intensa, febril, una transformación constante. Nietzsche decía que el niño es inocencia y olvido, una renovación, un juego, una rueda que gira sobre sí misma, un primer movimiento, una santa afirmación. Y como tal, como ser complejo y dinámico, exige de sus profesores competencias que respondan efectivamente a su dinamismo y carácter cambiante.

Con esa convicción en la mano, consideramos que los jóvenes docentes deben desarrollar ampliamente sus habilidades para interactuar en el contexto del grupo escolar. Estas habilidades parten de la aceptación de que se sitúen en el marco de lo comunicativo, lo micropolítico, y que invariablemente presentan las características inherentes. Creemos que antes incluso del desarrollo de las competencias técnicas y didácticas relacionadas con el manejo de los grupos, los maestros jóvenes deben hacerse conscientes de esa dimensión (Fraisie, 1973), dado que la práctica docente y las relaciones interpersonales que la conforman están hechas elementalmente de fenómenos comunicativos:

Un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese

proceso de aprendizaje inicial, que ahora se hace por ensayo y error, implica entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción. Una buena parte de las ansiedades y los problemas de los profesores debutantes, que luego generan un clima de ansiedad y confrontación en el aula, se centran en este ámbito formal de los canales de comunicación en el aula; es decir, de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase (Esteve Zarazaga, 2006).

En la actividad diaria de tejer esas interacciones comunicativas, el maestro tiene la responsabilidad de cuidar de la salud y honestidad de ellas, de esos sistemas comunicativos en que le dan cuerpo a la tarea de enseñar. Recurrimos aquí nuevamente a Neill para posicionarnos al respecto; creemos que la actitud del docente al respecto debe ser estar del lado del niño; afirma el pedagogo británico que si uno está del lado del niño, el niño lo percibe (Neill, 1963). Las sutilezas cotidianas enmarcadas en las interacciones comunicativas en el salón de clases deben llevar la impronta de una complicidad saludable en la experiencia diaria entre el profesor y su grupo; en tal sentido, naturalmente deben evitarse las actitudes autoritarias o francamente verticales en el planteamiento de las interacciones comunicativas. La experiencia nos permite ver que aun si estas se presentan, la vida escolar sigue, las interacciones se amoldan y los alum-

nos se pliegan ante el autoritarismo del docente, pero esto tiene consecuencias importantes para su desarrollo:

El proceso educativo procede, en ocasiones, de una forma análoga. Con demasiada frecuencia, el alumno que mejor repite lo que sus profesores quieren que repita es premiado y reconocido. Se hace del carácter complaciente y acomodaticio, virtud (Cavallé, 2012).

Competencias para la higiene mental

Una última dimensión de las competencias que consideramos muy necesarias para los maestros jóvenes son aquellas que se relacionan con su higiene mental, entendida como la capacidad para lidiar de manera solvente con los desafíos de la vida, y para encontrar salidas no neuróticas a las situaciones dilemáticas relacionadas especialmente con su trabajo (pero no reducidas a él). Hacemos esta afirmación desde la idea de que personas mental y emocionalmente sanas hacen maestros mental y emocionalmente sanos. El primer paso para el cuidado de la salud mental y emocional del joven maestro lo constituye una tarea de introspección. Dice Adler: la vida es adversa para aquellos que no están en contacto y en armonía con ella. [...] Todo éxito o fracaso depende del estilo de vida y de la opinión generalmente desconocida que nos formamos acerca de nuestra existencia (Adler, 2004). Se trata aquí de promover un ejercicio

mental en el que se conciba el equilibrio mental y emocional como una constante necesaria para la actividad profesional docente, ¿cómo podría ser efectivo un profesor neurótico, en su tarea de promover aprendizaje plenos y amplios en sus grupos escolares? La mente es la herramienta fundamental del profesor en la concepción y realización de sus actividades frente al grupo, de ahí la necesidad de mantenerla sana y equilibrada:

La educación viene también de la mente. Sin la mente ¿qué es la educación? ¿qué es la filosofía? La filosofía es solo la creación de la mente de algún ser –unos pocos pensamientos hilados de alguna manera–. Sin la mente no hay filosofía, no hay doctrina, no hay asignaturas universitarias. Todas esas cosas son creadas por la mente (Yeshe, 2003).

¿Cómo promover y lograr esta higiene mental? Hay diversos caminos, que con frecuencia pasan por recursos introspectivos o de canalización del estrés. Meichenbaum relata el caso de una maestra cuya manera de afrontar el estrés era “dar un beso de despedida a las paredes” cuando salía de la escuela (Meichenbaum, 1987). Al parecer la higiene mental tiene que con la capacidad del docente para situarse en el aquí y el ahora, y reflexionar acerca de su propia circunstancia, mediante una actitud de desprendimiento. Esta habilidad puede o no relacionarse con la edad y con la experiencia del docente, y será interesante en el futuro emprender proyectos de in-

vestigación que echen luz al respecto. Neill, que hoy en día sacude la conciencia, y da entrada a la reflexión, tal y como lo hizo hace más de medio siglo:

Querría ver un fuerte movimiento de rebeldía entre nuestros maestros jóvenes. La educación superior y los grados universitarios no importan nada en la lucha contra los males de la sociedad. Un neurótico instruido no es nada diferente de un neurótico ignorante (Neill, 1963).

Conclusiones

Hemos hablado en este texto de cuatro categorías que consideramos esenciales para la formación de los nuevos maestros mexicanos. Desde nuestro mirador, estas competencias aparecen como esenciales en los programas de pregrado. La literatura nos muestra que algunas de estas competencias llegan con el tránsito por la profesión, pero que dado que como dice Acarin, la experiencia es una señora que siempre llega tarde (Acarin, 2001), se hace necesario fomentarlas y fortalecerlas desde la formación de pregrado de los maestros.

Cuando hablamos de estos temas, en realidad no estamos promoviendo un nuevo método, o una serie de arreglos curriculares para reorientar la formación inicial, sino un reposicionamiento paradigmático sobre cómo concebir a los docentes y por ende, cómo formarlos para poder cumplir cabalmente con las prescripciones legales de la educación

pública. Todo ello en este nuevo contexto que nos toca vivir, con la presencia de desafíos agregados muy importantes, con una vida digital creciente, y con perfiles de los estudiantes que antes no conocíamos. Se hace necesario no solo reformar los planes y programas de formación de docentes, sino nuestro posicionamiento epistemológico acerca de estos procesos:

El deseo de conocer, de saber, de investigar no se ha perdido, la condición posmoderna no lo ha aniquilado (aún) pero no está puesto en la escuela. Ese es nuestro problema. Y lograr que los niños y jóvenes ubiquen su deseo de aprender en las aulas no se resuelve a punta de metodologías nuevas ni de cambio de contenidos solamente. No es un problema técnico-pedagógico. Es un problema ético y político que remite a revisar los supuestos a partir de los cuales programamos nuestras actividades cotidianas (Bixio, 2013).

Estos nuevos procesos de formación deberán estar inspirados en puntos de partida eminentemente humanistas, que reconozcan el carácter esencialmente interaccional de la práctica docente, y que renuncien al empleo de esta actividad como recurso coercitivo o adoctrinador; docentes en y hacia la libertad, antes que docentes operarios. Si avanzamos hacia la consecución de este fin, mucho habremos contribuido.

- Acarin, N. (2001). *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA Libros.
- Adler, A. (2004). *El sentido de la vida*. <http://www.antorcha.net>
- Alonso García, M., Berrocal Berrocal, F., y Calles Doñate, A. (2011). Provocar impactos que generen cambios de comportamiento. En *U. C. Madrid, Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 11-15). Madrid: UCM.
- Bixio, C. (2013). ¿Chicos aburridos? el problema de la motivación en la escuela. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Carlotto, M. (2014). Prevenção da Síndrome de Burnout em Professores: Um Relato de Experiência. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 22(1), 31-39.
- Cavallé, M. (2012). *La sabiduría recobrada. La filosofía como terapia*. Barcelona: Kairos.
- Cobos Sanchiz, D., Gómez Galan, J., y Sarasola Sánchez-Serrano, J. (2016). Entre la web social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad. En D. Cobos Sanchiz, J. Gómez Galan, y E. López Meneses, *La educación superior en el siglo XXI: Nuevas características profesionales y científicas*. San Juan, Puerto Rico: UMET Press.
- De Mello, A. (1994). *Charlas sobre espiritualidad*. Barcelona: Norma.
- Esteve Zarazaga, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría Educativa*, 18, 85-107.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63-93.
- Fraisse, P. (1973). Las emociones. En P. Fraisse, y J. Piaget, *Motivación, emoción y personalidad* (pp. 106-179). Buenos Aires: Paidós.
- H. Congreso de la Unión (1992, 19 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Diario Oficial de la Federación, pp. 4-14.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Keller, M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., y Frenzel, A. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación del estrés*. Barcelona: Diagrafic.
- Neill, A. (1963). Summerhill. *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nuttin, J. (1973). La motivación. En J. Piaget, y P. Fraisse, *Motivación, emoción y personalidad* (pp. 10-88). Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval Gutiérrez, F. (2015). La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida. Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

