



NARRAR LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS LABORALES

**Un aporte de maestros y profesores
al conocimiento profesional**

**Compiladoras
Mara Elgue y Cristina Sallé**

**ANEP - CODICEN
Consejo de Formación en Educación**

NARRAR LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS LABORALES

Un aporte de maestros y profesores al
conocimiento profesional

Compiladoras:
Mara Elgue y Cristina Sallé

ANEP - CODICEN
Consejo de Formación en Educación

Edición mayo de 2014

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legales previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito del titular del copyright.

Depósito legal: XXXXXXXXXXXX
Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Directora General: Mag. Edith Moraes
Consejera: Lic. Selva Artigas
Consejera: Prof. Laura Motta
Consejero (Orden Docente): Mtro. Edison Torres Camacho
Consejera (Orden Estudiantil): Br. Rocío Martínez

Directora de la División Planeamiento Educativo:
Mag. Rosita Inés Angelo

Coordinadora del Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay:
Mag. Mara Elgue

ÍNDICE

Palabras Preliminares.....	11
<i>Mag. Edith Moraes</i>	

Atención a la diversidad

Introducción	15
<i>María Cristina Sallé</i>	
De tunicuín a túnica.....	20
<i>María Gabriela Carro Sallé: Docente novel</i>	
El nivel inicial: crear pero conservar las tradiciones pedagógicas	22
<i>Graciela Pintos Sartori: Docente acompañante</i>	
Niños y adolescentes problema.....	26
<i>Luciana Micaela Cabrera Carro: Docente novel</i>	
Para comenzar.....	29
<i>Docente acompañante: Susana Torres de la Llosa</i>	
Puentes cognitivos y vinculares.....	34
<i>Ana Laura Curbelo: Docente novel</i>	
Trabajo en binas y ternas: el intercambio responsable y la socialización colectiva del grupo.....	37
<i>Silvia Cedrés Lacava: Docente acompañante</i>	
Abrir con la llave del vínculo.....	40
<i>Claudia Daniela Viola: Docente novel</i>	
Levantando vuelo.....	42
<i>Mónica Lobecio: Docente acompañante</i>	
Las inseguridades y vacilaciones de los inicios.....	46
<i>Fabricia Zefferino: Docente novel</i>	
La potencia del acompañamiento.....	48
<i>Alison Saldaña: Docente acompañante</i>	

La formación recibida enfrenta las urgencias de la práctica.....	51
<i>Josefina María Piastri Moreira: Docente novel</i>	
Restablecer el diálogo entre el mundo social y el acotado mundo escolar.....	53
<i>Nora Nancy Kosolap Puchkariov: Docente acompañante</i>	
Estaciones de trabajo como dispositivo de aprendizaje.....	57
<i>María Alejandra Saá Corbo: Docente novel</i>	
El valor del trabajo en estaciones.....	61
<i>María Gabriela Corbo Sosa: Docente acompañante</i>	

Vínculos profesionales en relación con los alumnos, la familia y la Institución

Introducción.....	67
<i>Mara Elgue</i>	
El vínculo con los padres.....	71
<i>Mayra Sibila Feris Rodríguez: Docente novel</i>	
Reflexionando.....	73
<i>Adriana Valentina Pérez Salatto: Docente acompañante</i>	
La punta del iceberg.....	77
<i>Karina Castillo: Docente novel</i>	
Rememorando los comienzos de la carrera.....	79
<i>Cyntia Torres: Docente acompañante</i>	
Pigmaleón en grupo.....	82
<i>Vanessa Basualdo Castellini: Docente novel</i>	
Un encuentro disparador.....	85
<i>Martha Marques San Martí: Docente acompañante</i>	
Viva la tecnología.....	90
<i>Luciana Ciambelli: Docente Novel</i>	
Docente Acompañante.....	93
<i>Laura Rodríguez: Docente acompañante</i>	
Cuando empiezas crees que vas a cambiar el mundo.....	96
<i>Juan Andrés Lezama Balsas: docente novel</i>	
Diálogo intergeneracional.....	99
<i>Gabriela Rico Trigo: docente acompañante</i>	

Rascar la cáscara.....	104
<i>Nadia Vanina Cóccaro Costábile: Docente novel</i>	
Preparar el escenario y encender las luces.....	106
<i>Graciela Pintos: docente acompañante</i>	

Educación y derechos humanos

Introducción.....	111
<i>Rosita Angelo</i>	
En el umbral.....	114
<i>Daniel Da Rosa: Docente novel</i>	
La escuelita.....	117
<i>Mariela Cutinella: Docente Acompañante</i>	
Educar en la participación.....	121
<i>Yamil Uturbey Da Costa: Docente novel</i>	
Desde el diseño del nuevo uniforme liceal a la reparación del mobiliario: una oportunidad para enseñar el ejercicio de la ciudadanía.....	124
<i>Inés Rivero Bachini: Docente Acompañante</i>	
Charles Dickens: Un Proyecto interinstitucional en Educación en Contextos de Encierro.....	127
<i>Analia Valsangiácomo: Docente novel</i>	
La educación en el marco de los Derechos Humanos.....	129
<i>Laura Valsangiácomo: Docente acompañante</i>	
La transversalidad de género en la propuesta educativa.....	133
<i>Paola Stephanie Silva González: Docente novel</i>	
Las estrategias de enseñanza como pretexto para el desarrollo del pensamiento crítico.....	139
<i>Claudia Rodríguez Reyes: Docente acompañante</i>	

La Construcción del Rol y la Identidad Docente

Introducción.....	145
<i>Mara Elgue</i>	
¿Qué modelo de docente se pretende ser?.....	149
<i>Claudia Pereira: Docente novel</i>	
Aprender a ingresar por la puerta de los afectos.....	153
<i>Juan Antonio Cardozo Acosta: Docente acompañante</i>	

Los inicios en la práctica de la enseñanza	156
<i>Nery Alexis Alves Rodríguez Almeida: Docente novel</i>	
Entre el decir y el hacer	158
<i>Lourdes Barrón: Docente acompañante</i>	
La imbricación de vínculos en la profesión docente.....	162
<i>María José Camacho Pereira: Docente novel</i>	
Los sentidos del quehacer profesional	165
<i>María Isabel Duglio Leman: Docente acompañante</i>	
¿Cuál es el verdadero sentido de la profesión docente?	169
<i>Fernando Riera De Feo: Docente novel</i>	
De cómo impacta en el desempeño docente las primeras experiencias profesionales. Una narrativa polifónica	171
<i>Analía Pereyra Pereyra: Docente acompañante</i>	

PALABRAS PRELIMINARES

Las narrativas de este libro, encierran las vivencias de jóvenes docentes en sus primeros pasos en la vida profesional. Se agrupan en cuatro ejes temáticos: Atención a la diversidad, Vínculos profesionales en relación con alumnos, la familia y la institución, Derechos humanos y educación ciudadana y La construcción del rol docente. Ellas reflejan las emociones, las inquietudes, cuestionamientos y alegrías que conllevan los comienzos de la carrera, que como todos los comienzos no están exentos de dificultades. Sin embargo quizá la mayor riqueza del libro, no reside en lo anecdótico o la trama de lo que aquí se narra, sino de los procesos reflexivos que suscita todo acto de narrar.

Confiamos en la potencia de este formato para la producción de un conocimiento profesional, ya que en las narraciones se amalgaman el saber académico que ha nutrido la formación de grado de los maestros y profesores, con el saber que se construye en la experiencia, en el quehacer cotidiano del desempeño profesional.

Con el deseo de que este libro sea apenas el comienzo de una rica producción de saberes profesionales, inscriptos en el género narrativo, los invito a continuar esta línea de trabajo con la certeza de que es posible la producción de conocimientos, no solo en docentes expertos de larga trayectoria sino en los docentes principiantes.

Mag. Edith Moraes
Directora General del Consejo de Formación en Educación

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

María Cristina Sallé¹

Las narrativas son producciones que evidencian su potencia para explicitar la complejidad de los hechos y situaciones educativas, a los que se enfrentan los docentes noveles en sus primeras experiencias laborales. Su riqueza polifónica deriva de la diversidad de actores presentes y de los escenarios que no siempre son familiares al docente.

Las narrativas presentadas en este eje “Atención a la diversidad” podrían agruparse en tres categorías. En primer lugar aquellas que refieren a la creación del vínculo docente-alumno como prioridad integrando la dimensión afectiva como posibilidad para lograr aprendizajes. En segundo lugar, las que presentan el diseño de estrategias específicas, ajustados a una nueva dinámica de trabajo en pequeños grupos de alumnos. En tercer lugar se asiste a propuestas de aula multigrado, en las cuales el conocimiento circula en el grupo de niños, y al planteo de dificultades en el abordaje del aula superadas en el intercambio de experiencias, con el colectivo docente.

Al referirnos a la primera categoría ingresa la dimensión de lo vincular en el acto educativo, en la consideración del alumno como sujeto de posibilidad. Es decir los docentes articulan lo cognitivo y lo afectivo. La relación con el conocimiento es un vínculo donde las relaciones con el saber y con el maestro son ponderadas como valiosas. Los noveles docentes desde la consideración de la humanidad y desde aproximaciones afectivas reconocen en los alumnos que los discursos ubican “en los bordes”, como sujetos educables, de los que valoran los logros obtenidos. Estos incluyen como aprendizajes la construcción de la subjetividad y de formas de intersubjetividad. En la relación con el docente comienza la construcción de subjetividad que se enriquece en un ambiente áulico e institucional valorizando al sujeto en la labor de socializar mediante el conocimiento. Por lo tanto esta relación, como posibilidad de aprendizajes se puede abordar desde una perspectiva didáctica como lo plantea Yves Chevallard (1997) o bien desde un enfoque sociológico. Bernard Charlot ha realizado un exhaustivo trabajo en este último sentido. Este autor expresa que al determinismo biológico que pretendía explicar los bajos resultados escolares, se lo pretende sustituir ahora por el determinismo sociológico de las carencias. Sabiamente al decir de Eduardo de la Vega deberíamos hablar de *“pobreza, sufrimiento o exclusión en lugar de referirnos a la diversidad”* pues la diferencia se crea al considerar las pautas

¹ Técnica del Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay
Maestra Especializada en alumnos con Discapacidad. Magister en Educación e investigadora en temas relacionados la educación y contexto y Educación y TIC.

legitimadas por la escuela, naturalizadas para el contacto con la alteridad. Carlos Skliar, más allá de consideraciones semánticas que no podemos obviar por el contexto en el que surgen y las formas de dominación con las que se nombra la realidad sostiene que *“en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias”*. (2005, 20).

Se pregunta María Alejandra *“Pero ¿qué metodología podía utilizar para atender a la diversidad de estudiantes presentes en el aula?”*

Expresa Fabricia: *“Un caso puntual que me sucedió fue encontrarme con un alumno con grandes dificultades de conducta y aprendizaje, el mismo no manifestaba interés por aprender y su vínculo con el docente y sus pares no era bueno. Ese fue otro gran desafío, mi meta era lograr despertar su interés y un clima agradable de clase que promoviera amistad, compañerismo, conocimiento y valores.”*

Los casos se van reiterando con variantes, al decir de Daniela *“Pienso y me pregunto... ¿Cómo llego a ellos? Sé que mi mayor desafío como docente es facilitarles el aprendizaje. También sé que no tengo el apoyo de las familias. Siento que esos niños tienen una gran “orfandad” afectiva y emocional.”*

Desde ese lugar el maestro novel trata de entender la experiencia del niño, como un humano al que aproximarse y comunicar. Esto quiere decir que se deja de hablar de sujeto carente para referirse al alumno pensado como sujeto de posibilidad, en forma más prospectiva *“para (explicar) lo que está ocurriendo y no para lo que falta”*. Lo que se promueve es *“una pedagogía de la construcción de la interacción y la posibilidad del sujeto de cambiar la realidad, es decir considerar al alumno inmerso en la sociedad, como lugar de lucha de actividad, de contradicciones.”* (Charlot, 2008, 10).

En la relación pedagógica es necesario tanto para el alumno, como para el docente crear sentido, es decir comprender la realidad, ya sea en las acciones solicitadas como en las propuestas presentadas. Pues, no es solo *“en la relación con la madre y con el entorno social, mediado por instrumentos materiales, que el individuo crea sentido.”* (Charlot, 2008, 11).

El impacto de las primeras experiencias enfrenta a los noveles a las limitaciones del saber académico, que es insuficiente para una lectura de la complejidad de la situación educativa.

Expresa Luciana: *“La verdad es que la realidad es muy diferente a aquellas clases que se nos planteaban en los libros. Parecía que para cada problema que surgiera en el aula, los libros de didáctica tenían la solución.”*

Se hace necesaria una actitud exploratoria y de trabajo permanente, para externalizar, expresando en palabras la experiencia, construyendo así caminos para repensar la situación educativa, comunicándola.

Continúa expresando *“Esto me lleva a pensar en la importancia de salirnos un poco de nuestros propios intereses y alimentarnos de conocimientos, nutrirnos de*

experiencias de colegas que nos permitan ayudar a nuestros alumnos a ser exitosos como estudiantes, como personas y como individuos de una sociedad.”

El registro narrativo es valioso al poner en marcha la función cognitiva de la escritura. A partir del establecimiento de una distancia con lo ocurrido, tomando conciencia de lo que funciona, comenzando a interrogarse sobre los por qué, es decir generando conocimiento sobre la práctica educativa, en la lectura y en la reflexión con los pares y expertos, el docente novel se nutre de otras miradas. Es así que la experiencia se va situando en un escenario a la luz de los emergentes específicos, para generar conocimiento situado.

En la segunda categoría las experiencias presentadas, constituyen conocimiento pedagógico situado. Son ejemplo de trabajos específicos, experiencias potentes, en los que la dimensión disciplinar se cruza con dinámicas que habilitan la intersubjetividad para la construcción de conocimiento. Experiencias que, con larga tradición pedagógica, actualizan la atención de las diferencias si se flexibiliza el trabajo en bases, para presentar el desafío de las bases obligatorias y no obligatorias.

Expresa María Alejandra *“Mi mayor dificultad surgió a partir de una propuesta sugerida en una sala docente: el trabajo en estaciones. Si bien teóricamente había comprendido en qué consistía, al llevarlo a la práctica los resultados no fueron los esperados.”*

Es el trabajo reflexionado con sus pares y los docentes acompañantes que permite volver a pensar la metodología y reflexionar sobre la misma: *“Así es que partiendo del diálogo con otros colegas más experimentados y con formaciones más especializadas (profesores de las Áreas de Ciencias Naturales y Sociales y del Departamento de Didáctica), pude ampliar mi visión y tener en cuenta aspectos que antes habían pasado desapercibidos. Posteriormente a esta instancia surgió la necesidad de plantear una nueva actividad, en la que pudiera poner en práctica las nuevas ideas surgidas.”* Se crean andamiajes para la profesionalización de las prácticas de acuerdo al testimonio: *“He podido observar que en la actividad donde recibí el acompañamiento el nivel atencional de los alumnos no decayó en ningún momento ya que todas las estaciones brindaban elementos motivadores para los niños. En ningún momento pidieron quedarse todos en la misma estación ni rotar antes de tiempo. Cuestiono entonces la selección de los recursos que hice en actividades anteriores.*

Otro punto en el que anteriormente no había reparado, fue el tiempo de permanencia en las estaciones”.

Este testimonio ilustra fehacientemente la profesionalización de la práctica y el valor de la escritura.

En tercer lugar las narraciones que hacen referencia al aula multigrado dejan al descubierto escenarios complejos, donde naturalmente se da el multinivel presentando el desafío de capitalizarlo para el aprendizaje. La circulación de los saberes se da en el grupo al participar de un mismo ámbito de aprendizaje.

Es por eso que María Gabriela se pregunta: *“¿Qué hago con esta niña? En el curso de inicial me dicen ¡no hay que escolarizar! Pero... la niña está encantada*

con sus trabajos, entonces... ¿Qué quiere decir no escolarizar a los de inicial? ¿Qué hago con Daniela? Todos los niños están participando de todo, comparten el mismo espacio, los materiales, los juegos matemáticos... A veces encuentro que no tiene sentido decir son de inicial, son de primero, son de segundo.”

Se presenta, además el desafío de construir con los pares favoreciendo el diálogo dentro del nivel, (por ejemplo primero y segundo año corresponden al primer nivel) cuando en general los docentes se contactan con los colegas que enseñan en el mismo grado para compartir y comparar puntos de vista. Esto aporta una visión de procesos en relación con los niveles de conceptualización que se alcanzan en determinados grupos de acuerdo a las individualidades presentes.

El grado deja de constituirse entonces en el mandato a cumplir de acuerdo a la propuesta curricular, para adecuar ésta a la comunidad escolar, ampliando el horizonte de posibilidades con una visión más amplia.

Fabricia expresa: *“Era una escuela rural donde tenía que quedarme toda la semana en el local escolar; una de las dificultades era el planificar con docentes del mismo grado, además había problemas para la conexión a Internet. A pesar de ello durante el año lectivo planifiqué en muchísimas instancias con mi compañera de la misma escuela. Se realizaron proyectos con el primer ciclo, centros de interés, y demás actividades integrando ambos ciclos y la comunidad.”*

En conclusión, el desafío de las instituciones es la construcción de dispositivos de acompañamiento que permitan la profesionalización continua de los docentes egresados, en el entendido, de que los problemas de la enseñanza y del aprendizaje deben retornar a las instituciones de formación para ser discutidos y repensados, pues los escenarios y los actores cambian y no podemos permanecer como Segismundo el personaje de Calderón de la Barca en la “Vida es sueño” repitiendo siempre el mismo parlamento. La esencia de lo humano no cambia, pero sí las aproximaciones al conocimiento, el entorno cultural con el que vincular los contenidos de aprendizaje, los cambios en la forma de comunicar, producir y transmitir conocimiento, en el seno de prácticas sociales que le dan significado, al igual los contenidos legitimados públicamente para ser enseñados. El desafío es crear comunidades pensantes que reflexionen sobre la alteridad, creen intersubjetividad, para que la escuela se constituya en un lugar de acogida donde se considere al humano como sujeto de posibilidad, sin poner en duda su educabilidad.

Bibliografía

- CHARLOT, B. 2008. *El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable*. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Conferencia%20B-Charlot.pdf>. Consultado el 11 de febrero de 2014.
- CHEVALLARD, I. 1997. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- DE LA VEGA, E. 2010. *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial*. 1^{era} Edición Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- SKLIAR, C. 2005. *Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. En: Revista Educación y pedagogía. Vol. XVII, N° 41 (enero Abril. 11 - 22) Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

DE TUNIQUÍN A TÚNICA

María Gabriela Carro Sallé: Docente novel

Elegí un cargo en una escuela rural ubicada sobre una ruta nacional. La directora me asignó inicial cuatro, inicial cinco, primero y segundo grado. En el salón me encontré con una mesita de inicial tradicional, colocada en la mitad de la clase y bancos varelianos. Cuando ingresamos al salón por primera vez, los niños se ubicaron como lo habían hecho en años anteriores. Daniela de tuniquín, llamó a Joaquín, su compañero del año anterior señalando la mesita: -“¡Joaquín, siéntate acá conmigo!” El niño estaba desorientado. Finalmente Vanesa le dijo: - “Te sientas acá, Joaquín,” señalando los bancos. En esos primeros días comencé la realización del diagnóstico de primer año con Joaquín y Vanesa. En el ítem que solicita la recitación de la serie numérica, Joaquín comenzó y se detuvo en el número treinta y cinco. Daniela, me dijo ¿maestra, yo puedo recitar también? Y sin mediar respuesta recitó y recitó ¡hasta el cien! Quedé tan impactada, que le dije: -“¡Ahora, escribela en esta hoja! Para mi sorpresa escribió hasta el treinta y cinco.

Cuando propongo las actividades para primer y segundo año ella está haciendo la suya, pero escuchando lo que hacen y expresan los otros niños, en especial observa a Joaquín. Por más atractiva que me pueda parecer la propuesta de educación inicial, Daniela tiene una única preocupación, “-¿Esto es lo que va a hacer Joaquín?” pregunta, mirándome a los ojos, levantando su carita. En otra ocasión trabajamos con los niños de segundo año, el cambio en los nudos, de unidades a decenas y de decenas a centenas con el ábaco y con plaquetas. Cuando evalué numeración con una grilla, ella miró la hoja con atención y me dijo: “-¿Por qué no puedo hacerlo yo, maestra? ¡Yo lo sé!” En ese momento me descolocó y dudé. ¿Por qué no? Si ella me decía que sabía y ahora me pedía hacerlo. ¿Por qué se lo iba a negar? Yo venía a mi casa con más dudas cada vez, aunque sentía una inmensa alegría, recordando sus expresiones que me emocionan una y otra vez.

Todos los días pregunta -“¿Qué trabajo tengo que hacer hoy maestra?” “¿Hay que seguir con lo de ayer?” Hace todas las tareas del día de los niños de inicial, y luego los que le propongo a su compañero Joaquín. Los alumnos de segundo, Darío y Marcos se asombran: -“Maestra, Daniela ¿cómo hace para saber las cosas de primero y hasta lo que hacemos nosotros? pregunta Marcos - Sí, tiene cinco años, nosotros hacíamos los trabajos de las hojas grandes nada más, sí, y pintábamos y recortábamos con las tijeras,” agrega Darío. Daniela sin dejarme intervenir se defiende exclamando “-¡Sí, pero yo hago todo eso, ya sé recortar, pegar, hacer figuras con plasticina y los juegos los sigo haciendo todos además dibujar, puedo dibujar en todas las clases! ¡Todos estamos aprendiendo, no solo Daniela! Tenemos que respetarnos- les dije.

Cada tanto le decía -¡Daniela concéntrate en tu trabajo!...Sí, colorea, asocia, clasifica, ordena, pero ¡copia la fecha en imprenta del otro lado de la hoja grande que le entrego, para la realización de las diferentes tareas! Si nacía de ella hacer eso ¿quién era yo para negárselo? Mi deber es educar, guiar y orientar para lograr que los niños sean individuos críticos y reflexivos. Después, no quería copiar la fecha en hojas “-¡Yo sé, yo quiero copiar la fecha en el cuaderno, yo quiero hacer trabajos en el cuaderno!” me reclamaba. Una mañana, al iniciar la jornada, cerré la puerta de mi clase, y tenía una alumna de tunicín, sentada en los bancos varelianos. Cuando nuestras miradas se encontraron, me dijo -“No quiero estar más en las sillitas, ya sé hacer las cosas de mis compañeros de primero”. Es una niña criada entre adultos, por lo que debo marcar muchas veces límites no conocidos para ella... A veces da contestaciones de adultos y además... pienso... me tengo que imponer como figura adulta. -“Te podrás sentar en los bancos cuando termines tus actividades de inicial correctamente y prestando mucha atención,” le dije. “-Sí, maestra va a ver qué voy a trabajar muy bien”, me contesta. Ahora Daniela escribe en cursiva, ¡si los de primero escriben! A veces pienso, algo tan complejo...

Daniela cumple, termina sus actividades de inicial y se sienta en los bancos contentísima para comenzar con sus actividades más inspiradoras. Hay días en que me avasalla diciéndome “¡quiero deberes! ¡quiero deberes, quiero deberes!,” en esos momentos me sale respirar profundo y decirle:- Vamos de a poco.

Un día acompañando a los niños que viajan a la garita donde esperamos el ómnibus, estaba Daniela y su primo. Levanta la cabecita y me mira diciéndome “-Maestra, mañana le traigo el trabajo que me mandó, ¡me lo voy a poner a hacerlo ahora mismo!” Su primo inmediatamente exclama “-¡Ah! Cuando Daniela, se pone. ¡Se pone, con túnica y todo!”.

Mi desafío es ¿qué hago con esta niña? En el curso de inicial me dicen ¡no hay que escolarizar! Pero... la niña está encantada con sus trabajos, entonces... ¿qué quiere decir no escolarizar a los de inicial? ¿Qué hago con Daniela? Todos los niños están participando de todo, comparten el mismo espacio, los materiales, los juegos matemáticos... A veces encuentro que no tiene sentido decir son de inicial, son de primero, son de segundo.

EL NIVEL INICIAL: CREAR PERO CONSERVAR

LAS TRADICIONES PEDAGÓGICAS

Graciela Pintos Sartori: Docente acompañante

Cuando un grupo de integrantes del GTC inició la lectura de las narrativas enviadas por los noveles, mi decisión fue inmediata, elijo ésta expresé con énfasis, ya desde el título me interesaba. De tuniquín a túnica, ¿qué encerraría esta frase? Leí atentamente y la emoción me desbordó cuando llegué al nombre de la autora. Creo que es un regalo más que me da esta profesión, en el tramo final de mi trabajo me encuentro con la oportunidad de acompañar a alguien con quien ya he tenido varios encuentros en la vida, primero fui su maestra jardinera, luego su profesora en el IFD y ahora en esta instancia formando dupla novel-acompañante en una experiencia que también me ha movilizó desde el inicio.

¿Qué hago con Daniela?, es la pregunta, no es nada fácil responder. Considero que actualmente habrá muchos maestros que en Uruguay se estarán haciendo preguntas de este tenor porque, por un lado, desde 2008 no hay programa de formación específica en Educación Inicial. El IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores) ha organizado cursos de perfeccionamiento en el área, este año se está realizando la tercera edición, pero para nada parece ser una solución suficiente ya que se realiza en algunas sedes distribuidas en todo el país y no todos los que desean y/o necesitan formarse en el área tienen acceso. Por otro lado, la universalización, obligatoriedad de la educación inicial y el creciente reconocimiento de la sociedad de la importancia de la educación desde edades tempranas, hace que cada vez lleguen más niños a las aulas especialmente en las escuelas rurales y los maestros no saben qué hacer, cómo tratarlos, qué actividades privilegiar, etc.

Propongo a la maestra novel reflexionar sobre algunos puntos interesantes, el orden no es jerárquico

Hablemos de las mesitas y los bancos varelianos. Es algo muy arraigado en nosotros y a la vez demasiado superficial definir las formas de trabajar, los posicionamientos teóricos que fundamentan las prácticas, por una cuestión de mobiliario, parece ser que hay cosas que van anudadas, por un lado, bancos, escolarización, conductismo, arbitrariedad; por otro lado mesitas, constructivismo, creatividad, libertad. Hasta los niños reconocen donde tienen que ubicarse, esto es para un nivel esto para el otro. El mobiliario no es lo importante, aunque por supuesto que algunos propician mejores aprendizajes, pero lo esencial es el posicionamiento teórico desde el cual definimos nuestra continua toma de decisiones didácticas, pedagógicas, educativas para gestionar las prácticas. La historia del Nivel Inicial está llena de estereotipos de los cuales aún

no podemos desprendernos, se mantienen presentes algunas costumbres, rutinas, pese a los avances en las investigaciones y las ideas acerca del niño, los modelos de enseñanza y las concepciones sobre el aprendizaje, o sea, nos hacen perder los criterios que dan cuenta de los marcos educativos actuales, ¡Qué profundamente incorporadas están algunas cosas que cuando Daniela realiza tareas de “primaria” cambia tuniquín por túnica!

Con respecto a las actividades que menciona la maestra y por las que Daniela muestra mucho interés en realizar, recitación de los números, escrituración de los mismos, copiar la fecha, escribir en letra cursiva, forman parte de un conjunto de actividades que necesitan de capacidades mentales como la atención y la memoria o destrezas motrices específicas. Saber contar consiste en algo mucho más complejo, además del recitado memorístico sin omisiones, que es necesario por el conocimiento del orden numérico, hay que agregar el establecimiento de la relación biunívoca (a cada cosa le corresponde uno y sólo un número), y hay que agregar saber y poder expresar la última cantidad (cardinalizar). Es claro entonces que saber recitar la serie no significa saber contar. Así podemos agregar que la noción de número va más allá de su representación simbólica, pero la reacción contra aquellas prácticas centradas en la representación (planas de números, series del uno al mil, etc.), nos llevó al extremo de proscribir del aula preescolar todo contacto con la escritura de números.

En este mismo sentido podríamos analizar todas y cada una de las actividades mencionadas por la novel docente, pero en términos generales, lo que comparto con ella es que definir lo que se quiere decir con escolarización pende de un hilo muy fino. Cuando se dice “no escolarizar” significa respetar los procesos de aprendizaje, no vaciarlos de contenido; no debemos conformarnos con que el niño escribe prolijamente con trazos de letra cursiva respetando las pautas de los renglones del cuaderno, eso no significa que sepa “escribir”, sí que sabe realizar las grafías. Es más llegar a la escrituración gráfica también conlleva un proceso de educación del gesto gráfico (Calmy, 1977), que los niños del nivel inicial han de transitar a través de propuestas lúdicas muy variadas.

Creo que Daniela es una niña muy capaz que aprendió rápidamente el oficio de alumno, pero no podemos perder de vista los procesos de construcción de los aprendizajes, favoreciéndolos, asegurándonos que así suceda y no paralizándonos en el asombro de los productos.

Ahora bien, hay factores que están atravesando la situación presentada en la narrativa, que la configuran de una manera especial, los niños de 4 y 5 años, primero y segundo, todos formando un único grupo, con una única docente, en una única aula, es muy significativo como para pasarlo por alto. Todo conduce a no separar, a integrar, a compartir, socializar, respetar, a escuchar, a contagiarse, a entusiasmarse, preocuparse o entristecerse en grupo, y así inexorablemente aprender juntos.

El sistema educativo uruguayo luchó durante años en pos de una “articulación” o “continuidad” entre los distintos niveles del sistema, hoy avanzamos en ese sentido a través del Programa (único) de Educación Inicial y Primaria, con todo lo que eso

representa en cuanto a coordinación, consensos, compartiendo fundamentaciones teóricas, organizados en redes donde todos los niveles quedan integrados y los docentes deben reconocer que sus alumnos tienen un antes y un después en sus aprendizajes, Podemos agregar la reconocida importancia que actualmente adquieren en los ámbitos escolares las estrategias de desestructuración, las adecuaciones curriculares, la variación en los formatos escolares, los talleres integrando las diferentes edades, propuesta que enriquece la labor y definitivamente fortalece los aprendizajes, etc, todas estas estrategias apuntan a atender la diversidad, considerando y respetando que cada niño tiene un tiempo, un interés, una historia de saberes, experiencias, vivencias y afectos que le son propias y que lo hacen único. Pensamos juntas con la novel maestra que si desde aspectos macros como son los mencionados anteriormente, la tendencia está instalada en considerar la diversidad en todas sus expresiones, cuando además tenemos la posibilidad de situación de educación como la que ella tiene, hay que potenciar los beneficios que dicha situación le posibilita.

Conservar las mejores tradiciones pedagógicas del Nivel y al mismo tiempo introducir la idea de la necesidad de nuevos contenidos y formas de abordarlos para favorecer que todos los niños accedan a porciones y formas de la cultura a través de un tipo de trabajo con esos contenidos que la investigación didáctica o ciertas experiencias educativas consideran valiosas, sin que ello signifique adelantar al Nivel Inicial un tipo de trabajo que es responsabilidad del nivel siguiente. La idea es recuperar la identidad del Nivel Inicial enriquecida con la incorporación de contenidos organizados en áreas o campos de conocimiento pero recordando que los niños, especialmente los más pequeños aprenden en contacto directo con los objetos de conocimiento, a través de la exploración y experimentación, con explicaciones dinámicas y lo suficientemente acotadas, intercambiando e interactuando con los otros, ya sea compañeros o docente, preguntándose, preguntando, manipulando y por sobre todo jugando.

La novel maestra, aún la recuerdo con su tunicón allá por 1994, callada y tímida, con unos ojos grandes que parecían absorber todo. Cuánto yo, su maestra en aquel entonces, la habré escolarizado, cuánto y cómo habré respetado sus procesos de aprendizaje, qué tipos de estrategias habré utilizado considerando su ser único, quizás muy poco, sólo lo que la intuición y el sentido común me permitieron. Hoy se encuentra en una situación de contraste, por un lado tiene una preocupación, problema que quiere resolver pero, a la vez, está entusiasmada y ha establecido un vínculo muy positivo con Daniela. Hemos compartido, aspectos teóricos, hemos develado juntas algunas prácticas de uno y otro nivel y hemos marcado qué cosas deben continuar así y cuáles pueden variar, mejorando esas prácticas y propiciando tomas de decisiones por parte de ella que la ubican en un lugar de autonomía profesional.

Agradezco a esta profesión, al Proyecto de Acompañamiento a noveles y a la novel maestra, la oportunidad de continuar aprendiendo en un enriquecimiento mutuo.

Bibliografía

- ASTOLFI, J. 2000. *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- CAMILIONI, A. 1997. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- MEIRIEU, PH. 2002. *Aprender, si. ¿Pero cómo?* Barcelona: Octaedro.
- CALMY, G.1977. *Educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella.
- Martínez, M. 2001. *Análisis del discurso y la práctica pedagógica*. Santa Fe: Homo Sapiens.

NIÑOS Y ADOLESCENTES PROBLEMA

Luciana Micaela Cabrera Carro: Docente novel

“¡Shh! ¡Silencio!” “¡Quédate quieto!” “¿Puedes ir a sentarte?” “¡La próxima te quedas sin recreo!” “Ay dios, ustedes me sacan de quicio”, decían las maestras cuando iba a la escuela hace unos quince o veinte años atrás. Incluso, al llegar al liceo, las profesoras y profesores parecían repetir el mismo cantito.

Traigo esto a la memoria y me acuerdo muy claramente de Betiana, en tercero de escuela la sentaban atrás porque era “loca insoportable” y se portaba muy mal, no entendía nada y apenas podía escribir la fecha en cursiva en su cuaderno; a Rodolfo que era “burro”, a la maestra no se le ocurrió mejor idea que sentarlo en la primera fila de bancos conmigo así yo lo ayudaba. Me pegaba, me quitaba las cosas, se paraba a cada rato, no hacía nada en clase, era imparable. Y también recuerdo a Miguel, ya en el liceo, lo mismo... un genio dibujando, pero en las demás materias, sobre todo en matemáticas, pésimo, no le salía una ecuación ni de primer grado, entonces se distraía y nos molestaba a todos los que estábamos a su lado. Hoy por hoy, me pregunto si estos compañeros tendrían alguna dificultad de aprendizaje, me acuerdo de ellos como si fuera ayer. Lo cierto es que, aunque de Betiana no sé nada, sé que Rodolfo es cantante en un reconocido grupo musical uruguayo y Miguel hace tres años montó su propia empresa de organización de eventos y le va muy bien. En el transcurso de su escolaridad fueron “niños y adolescentes problema”, hoy se desempeñan como adultos que se han dedicado a aquello para lo que tenían talento. Si tenían o no una dificultad de aprendizaje, a estas alturas será difícil saberlo porque ya no asisten a un centro educativo, pero, en aquellas épocas esa clase de niños eran “indomables, burros, enloquecían a cualquiera”.

Cuento esto a raíz de la experiencia de aula que quiero narrar. Egresé el año pasado, me sentía totalmente feliz y con muchísimas ganas de comenzar a trabajar y poner en práctica todos los conocimientos que había adquirido a lo largo de la carrera docente. Las experiencias como practicante habían sido muy buenas, incluso los estudiantes eran bastante correctos y no hacían problema para nada, sobre todo al tener la visita de la profesora de didáctica. Aquellas clases eran muy buenas. Con esas lindas experiencias en mente comencé a trabajar sola, como profesora egresada, en segundo año, llena de expectativas e ideas a realizar. La verdad es que la realidad es muy diferente a aquellas clases que se nos planteaban en los libros. Parecía que para cada problema que surgiera en el aula, los libros de didáctica tenían la solución. Es más, parecían tan fácil de solucionar esas problemáticas que una se sentía algo así como una súper héroe llena de herramientas para vencer o minimizar los “males” que se pudieran dar en el aula.

Al empezar a conocer a los estudiantes pude percibir que algunos de ellos tenían problemas de aprendizaje, no se expresaban oralmente y en la escritura tampoco llegaban a un nivel que fuera aceptable. Al poco tiempo me confirmaron que una de las estudiantes había aprendido a hablar a los seis años, por lo que le era muy difícil intervenir de forma oral. Es más, de forma escrita casi no lo puede hacer. Su letra es temblorosa y denota un esfuerzo muy arduo para poder realizarla. Si bien copia lo que se presenta en el pizarrón, cuando se le pide que lo exprese con sus palabras de forma escrita u oral, le resulta casi imposible.

Por otro lado tenemos a un estudiante inquieto, es casi imposible tenerlo en el aula, pide para salir, grita, no copia lo que se le pide... es más, nunca saca el cuaderno aunque se lo pida, seguramente porque no lo lleva. A unas pocas semanas de haber comenzado las clases, sus médicos nos confirman que está padeciendo algunos problemas de índole neurológica y psicológica.

¿Me hacen acordar estos alumnos a Betiana, Miguel y Rodolfo que antes mencioné? ¡Claro que sí! ¿Les he repetido las frases que en su momento decían mis maestras y profesores/as? Quizá no exactamente con esas palabras pero... ¡sí! Felizmente uno cuenta con colegas de muchos años de trabajo que en muchas ocasiones, si los abordamos, ellos nos dicen qué es lo que podemos hacer y cómo podemos solucionar las problemáticas de aula que se nos presenten. Ellos amablemente no mezquinan sus experiencias sino que las comparten y luego nos preguntan qué tal nos ha ido al ponerlas en práctica. Para el primer caso, por ejemplo, se me han dado buenas sugerencias para llevar a cabo las evaluaciones, se me ha orientado respecto a qué esperar de esa estudiante y cómo puedo llevar a cabo mis clases de manera que ella se sienta cómoda, y que el aprendizaje no sea constantemente un “cuesta arriba” sino una tarea agradable que ella desee realizar.

Es muy cierto que hoy es muy común que esto pase, cada día son más los alumnos que, lamentablemente, tienen ciertos problemas de origen sistémico, desajustes en sus sistemas corporales, que nos les permiten asirse de los conocimientos. Y ahí estamos nosotros, los noveles docentes, casi en crisis, intentando por todos los medios entenderlos y tratar de ayudarlos. ¿Tenemos herramientas para hacerlo? Esa es la pregunta que recurrentemente ha estado en mi cabeza en lo que va de mi corta experiencia como docente “independiente”. La respuesta es que sí, tenemos, y muchas. Lo que hace falta es mucha voluntad y deseo sincero de ayudar. Hay una frase de Karl Popper que me gusta mucho, esa frase dice así: “*La verdadera ignorancia no es la ausencia de conocimientos, sino el hecho de rehusarse a adquirirlos*”. Esto me lleva a pensar en la importancia de salirnos un poco de nuestros propios intereses y alimentarnos de conocimientos, nutrirnos de experiencias de colegas, que nos permitan ayudar a nuestros alumnos a ser exitosos como estudiantes, como personas y como individuos de una sociedad.

Es cierto que uno puede caer en la tendencia de calificar a estos alumnos como “burros” como decían antes las maestras, pero ¿es esa la realidad? ¡No! Burro es un animal del género *Equus*, nunca una persona sea adulta, adolescente o niño puede ser

burro, nunca un niño con las capacidades intelectuales propias de un ser humano puede ser un burro; que tenga dificultades para llevar a cabo su aprendizaje es algo muy diferente. Pero claro, este es un dicho popular (que además está muy mal dicho porque los equinos están dentro de los mamíferos más inteligentes) que las maestras usaban antiguamente por ignorancia, en el buen sentido, estaban en desconocimiento de lo que eran o son las dificultades de aprendizaje. Por eso, vuelvo a la misma idea: qué importante es que leamos sobre estos temas, que nos informemos e intercambiamos experiencias con los colegas.

No es fácil ser docente en el mundo actual, es una tarea que requiere mucho esfuerzo, esmero, interés, solidaridad y compromiso. Tenemos estudiantes que, de repente, no son tan buenos académicamente como esperamos que sean, pero dejan ver su luz brillante en otras facetas de la vida y cuando se desenvuelven en ese ámbito les va excelentemente. Por eso, yo, me he propuesto ayudarles, aunque a veces me siento en crisis por no saber qué hacer o cómo hacerlo. Y creo que todos los docentes apasionados por la enseñanza deberíamos hacer lo mismo. Esa es la experiencia que hoy quiero compartir. La de una docente que, aunque novel, intenta reflexionar para mejorar sus prácticas.

PARA COMENZAR...

Docente acompañante: Susana Torres de la Llosa

Luego de la lectura de la producción de Micaela selecciono aspectos que surgen como categorías de análisis, aspectos que puestos en diálogo con referentes teóricos permitan descubrir la riqueza escondida en esas tres páginas.

Reconozco en la narrativa, una potencialidad para explorar, comprender e interpretar la enseñanza desde un ángulo diferente. La reconstrucción de escenas pedagógicas bajo un estilo narrativo trasciende el mero registro y la reflexión sobre las prácticas, porque tienen un poder transformador, por eso decidimos sumarnos a ésta propuesta que seguramente nos enriquecerá mutuamente.

“Contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor”. (Mc Ewan, 2005, 249).

Primera parte: Evocando el pasado...

Parece ineludible evocar imágenes de nuestra historia escolar a la hora de hablar de nuestra historia profesional. Las escenas del pasado escolar y liceal de carácter personal que abren la narrativa de Micaela, pronto cobran sentido y se comienzan a entramar con su presente profesional atravesadas de múltiples emociones que le dan sentido, resignifican y explican que nuestra historia, es en definitiva una sola..., *“Los recuerdos de otras prácticas vividas y el impacto personal que tuvieron en cada uno, y especialmente en aquel que eligió como profesión la docencia, no se pueden desdeñar.”* (Litwin, 2008, 33).

En el ejercicio de evocación surgen huellas de docentes que actuaron, en su caso, como contra ejemplo del modelo de vínculo entre docente y alumno con dificultades (aspecto que hoy es el centro de su preocupación como docente principiante), no obstante a la hora de la reflexión sobre sus prácticas, no desconoce haber actuado, en algún momento, imitando algunos de sus comportamientos, lo que deja claro que los modelos de los docentes que hemos tenido tienen un fuerte impacto en nuestras prácticas, impregnando aún más que lo aprendido en la formación inicial. Lo que está claro es que consciente o no, el conjunto de los docentes (los recordados bien o mal y aún los olvidados), han actuado como *“fuerzas modeladoras”* al decir de Philip Jackson (1999), que a modo de andamiaje configuran una estructura sobre la que nos seguiremos construyendo por el resto de la vida, como persona y como profesional.

Otro aspecto, no menor a la hora de analizar su discurso, tiene que ver con “los destinos” de sus compañeros de banco, conocer su presente exitoso le confirman que una visión reduccionista de la escuela hacia los alumnos “diferentes” se equivoca

cuando le dice “No Aprobado”, seguramente por esto su norte en éste momento es ayudar a sus alumnos a ser exitosos como estudiantes, como personas y como individuos de una sociedad.

Rescatar escenas y reflexionar sobre ellas para construir desde la historicidad de su aprendizaje, implica caminar “...en la dirección de un compromiso con la exploración personal, moviéndose en el juego entre lo privado y lo público, lo personal y lo profesional, el cambio individual y el colectivo.” (Montero, 2001, 205). En el ejercicio de evocar, Micaela logra una síntesis de personas, experiencias, imágenes, voces, cargadas de emoción. Explorar en el interjuego pasado-presente, es una oportunidad de ver el proceso de construcción de lo aprendido desde diferentes dimensiones, reivindicar la subjetividad y vivenciar el potencial oculto detrás de “nuestra historia.”

Formación inicial V.S. realidad laboral

Me detengo a analizar la potencialidad discursiva del tercer párrafo, donde en unos pocos renglones surge la dicotomía entre la experiencia de aula en los años de formación inicial y el primer año de ejercicio como egresada “piloteando sola”. En estas líneas quedan plasmadas las huellas de las primeras experiencias de aula como docente en formación (acompañado por docentes de didáctica), asociadas a sentimientos de seguridad y convencimiento de la capacidad de controlar todo, la visión idealista de los libros de didáctica como recetarios mágicos para solucionar todos los emergentes que surgieran en el aula... y luego la vivencia de su primer año como docente principiante percibida como un “duro golpe” con la realidad. Entonces me pregunto ¿por qué surge el fuerte contraste entre las experiencias tan cercanas en el tiempo?, ¿la realidad de los centros educativos será tan diferente?, ¿las características de los alumnos/adolescentes cambiará tanto dentro del mismo departamento?, ¿es imprescindible la presencia del docente de didáctica para que los alumnos trabajen bien?, ¿los libros y la teoría no valen una vez egresado? Y así podría seguir preguntando y buscando posibles respuestas para Micaela, pero lo cierto es que la investigación da cuentas que la realidad de Micaela no es singular, ni local, ni siquiera nacional, sino que esta sensación de desorientación de los docentes principiantes es una preocupación mundial y que los programas de acompañamiento pretenden minimizar. “*Lo que uno sabe, lo que uno aprendió en las instancias formativas que atravesó, nunca parece ser suficiente en los comienzos. Tratándose de ocupaciones en las que además se involucran las “almas” de las personas (sus deseos, expectativas, emociones), la complejidad aumenta.*” (Vezub, Alliaud, 2012, 17).

Reconocer la generalidad del problema, hace necesario instalar la reflexión, por lo que decido retomar una de las expresiones de Micaela para analizar: ¿por qué expresa “*la realidad es muy diferente a aquellas clases que se nos planteaban en los libros*”?, frente a ésta expresión me pregunto si, ¿tiene esto relación con las características que tuvo la formación didáctica recibida en la formación inicial? La

investigación educativa da cuentas que es este aspecto el que ocupa el primer lugar de los problemas a afrontar por los principiantes “la distancia entre la formación recibida y las urgencias de la práctica” (Vezub, Allaiud, 2012) para lo cual se hace necesario caracterizar la formación docente inicial como *limitada o inconclusa* (Achilli, 1988 apud Vezub, Allaiud, 2012, 22).

Se hace necesario no perder de vista que “*Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción*” (Camilloni, 2008, 42), lo que significa un desafío para la creatividad en cualquier etapa del desarrollo profesional y se amplifica para los docentes principiantes, si además consideramos las características de los escenarios escolares actuales.

El centro de preocupación

Las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y cómo enfrentar el desafío, ocupa el centro de preocupación como docente novel, también resurgen las escenas pedagógicas de su historia escolar que se incorporan al escenario de su presente como protagonista, hoy desde otro lugar. Queda claro en sus expresiones el valor asignado al vínculo como factor fundamental para mejorar los resultados académicos. Sus expresiones denotan la necesidad de una búsqueda del clima de aula que no pase por el uso y abuso del poder. Las experiencias previas marcan la necesidad de sustituir el rótulo de alumno por el de persona, lo cual implica tener una visión más amplia y reconocer necesidades, temores o inquietudes que forman parte del ser humano y determinan su conducta, sin perder de vista por ello su rol de enseñante.

Esta mirada desde la perspectiva del otro, promueve la tolerancia y la aceptación de las diferencias, pero también implica un campo para el cual los docentes actuamos intuitivamente, Micaela tiene claro que el papel del docente en el aula trasciende lo meramente intelectual y reconoce la potencialidad que el componente emocional tiene en todo lo que sucede en la misma, pero no deja de sentir la carga y necesidad de apoyo para enseñar en la diversidad, contemplando la incidencia de la subjetividad, para reconocerla y reconocer a sus alumnos como seres humanos en todo el sentido de la palabra.

Visualizo el valor que tiene centrarse en este aspecto de la complejidad en el aula, plantearse “*salirnos un poco de nuestros propios intereses*” como lo expresa ella, y no caer en el simplismo de culpabilizar a los otros o refugiarse en las rutinas, centrándose sólo en los contenidos específicos de la asignatura porque “*...nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional, ...que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal*”. (Goleman, 1997, 56).

Y a modo de círculo recursivo entre pasado y presente su historia reafirma la idea que “*el producto de la educación debe llevar el nombre de experiencias de aprendizaje y no adquisición de conocimientos...*” (Morín, 1999, 31).

Estrategias: Buscando apoyo en colegas

Partiendo de la idea que “...*el ser humano es un ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis.*” (Riviere, 2003,206), la disposición de Micaela a buscar apoyo en sus colegas y pensar la práctica colectivamente se constituye en una potencialidad, que no todos los docentes muestran, por miedo a la crítica o la resistencia al cambio. Estar abierta a intercambios didáctico-pedagógicos, favorece el modelo de inserción denominado “*empezar con buen pie*” y la aleja del modelo “*aterriza como puedas*” (Marcelo, 2007, 31).

Asumir el trabajo docente reinventándose, cambiando las reglas, readaptándose al nuevo contexto es motor del cambio que la educación necesita y contrasta con el individualismo que impregna nuestra profesión.

La resistencia al cambio y el trabajo solitario, se vuelve en muchos casos, un obstáculo en el desarrollo profesional de los docentes y si pensamos que datos de una investigación en nuestro país (Vezub, Alliaud, 2012, 21)) da cuentas que cerca de la mitad de noveles opinaron haber tenido muchas dificultades para afrontar la soledad, resulta alentador visualizar que la principal estrategia de Micaela sea dar pasos para romper con el trabajo aislado, haciendo que el intercambio de experiencias sobre la práctica, se conviertan en un ámbito de creación que le permita alejarse del pesimismo que tiñe el clima institucional de los centros educativos. “*Me atrevería a decir que crear, provocar, favorecer, incluso mimar y fortalecer el contexto de trabajo nos permite, facilita y aproxima a descubrir el sentido de la profesión y a no dejarse atrapar por las dificultades y/o limitaciones inmediatas*”. (París, 2005, 109).

Entender nuestra profesión como construcción en la interacción con todos los actores institucionales e instalar el trabajo colectivo desde los primeros años de ejercicio, hace de la docencia un desafío que si de algo carece es de soledad, monotonía e inmovilidad.

La reflexión como ejercicio para mejorar las prácticas

Tal vez la motivación para escribir esta experiencia surgió de la problemática, si se entiende que “Las historias que merece la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de la problemática” (Bruner, 2000), porque nos guste o no, estamos inmersos en una sociedad sometida a profundos y acelerados cambios, la pérdida de lo dado por supuesto, también llegó a las instituciones educativas y a veces nos desestabiliza.

La estrategia adoptada por Micaela en éste período de socialización profesional es la redefinición estratégica (Lacey, 1977 citado por Vezub- Alliaud, 2012) dado que instala la reflexión para reinterpretar las demandas que el aula “real” le propone, procurando superar los momentos de crisis y lograr *reinventarnos como profesionales*

y ese complejo proceso es impensable sin el poder de la reflexión (Montero, 2005, 205).

En esa búsqueda reflexiva se redimensionan la labor docente y se encuentra la razón de ser docente cuando escuchamos voces como estas: “*Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad*”. (Freire, 2008, 30).

La narrativa de Micaela resume lo que implica ver lo cotidiano con “otros ojos” y en este ejercicio intelectual y emocional se pone en juego parejas de significados: pasado- presente, alumna-docente, ida-vuelta, historia escolar-presente laboral, certezas-fragilidades, profesionalidad-ser humano, que reafirman “...*que pensar la práctica enseña a pensar mejor, del mismo modo en que enseña a practicar mejor*”. (Freire, 2008, 135).

Bibliografía

- BRUNER J. 2000. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- CAMILLONI A. 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE P. 2008 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- FREIRE P.2008. *Cartas a quien pretende enseñar* -2ª edición- Buenos Aires: siglo XXI.
- GOLEMAN D. 1997. *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- JACKSON P. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON P. 2007. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN E. 2008. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MARCELO C. 2007. *Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*, En Revista Docencia N° 33 Diciembre 2007
- MC EWAN H., EGAN K. (comp) .2005. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MONTERO LOURDES. 2001. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens.
- MORIN E. 1999. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PARÍS E. 2005. *Zulú, ¡cuéntame tu historia! Atenea, tienes un “e-mail” en Vivencias de maestros y maestras*, IMBERÓN F. 2005. (Comp). Barcelona: Grao.
- RIVIERE P. 2003. *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- VEZUB L. Y ALLIAUD A. 2012.*El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: ANEP, OEI, MEC.

PUENTES COGNITIVOS Y VINCULARES

Ana Laura Curbelo: Docente novel

Soy profesora del Matemática, egresé en noviembre de 2012, del Instituto de Formación Docente, en la Modalidad Semi-presencial.

En mi primer año como docente egresada me ha tocado trabajar con un grupo del turno nocturno del liceo de la ciudad. Se trata de un grupo de sexto año de opción ingeniería.

En el nocturno se trabaja con el Plan 2009 “Martha Averbug” (para estudiantes adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales). En este plan se cuenta con una hora de apoyo dentro de las horas de clase semanales de cada asignatura, estas horas no son para avanzar en los temas del programa sino para atender a las distintas dificultades y necesidades de los alumnos.

En las clases de apoyo no se cuentan las inasistencias lo que provoca en general que los alumnos no concurren a las mismas. Por este motivo, en el comienzo del año pensaba en insistir al menos con aquellos alumnos que presentan mayores dificultades frente a la asignatura para que concurren a este espacio, y planificar propuestas pedagógicas acordes.

Los adscriptos del liceo, por experiencia de años anteriores, saben que cuando las horas de apoyo se colocan en la primera hora del turno los estudiantes faltan e ingresan al liceo una hora más tarde, del mismo modo, si se coloca al final del turno los estudiantes prefieren retirarse del liceo más temprano. Por tal motivo, antes de comenzar el año desde la adscripción se nos sugiere, en un intento de lograr que los alumnos se queden al apoyo, que estas horas no las coloquemos ni en la primera hora del turno ni en la última sino en medio del turno. De esta forma, ya en las primeras semanas de clase, mis alumnos se quedaron todos al apoyo. Esto me planteó un nuevo desafío, cuando yo esperaba trabajar en esas horas sólo con algunos alumnos que presentarían mayores dificultades, ahora debía trabajar con todo el grupo.

Necesitaba implementar una forma de trabajo de modo que todos los estudiantes percibieran que vale la pena asistir al apoyo y lograr que todos siguieran viniendo.

Es un grupo pequeño de diez alumnos en total, con características muy diversas. Hay cinco alumnos que están retomando sus estudios luego de haber abandonado el liceo durante muchos años, hay dos alumnos que vienen del diurno y otros tres que cursaron quinto en el nocturno el año anterior. Los rendimientos de estos estudiantes son muy variados, algunos presentan grandes dificultades a la hora de adquirir un nuevo conocimiento o al enfrentarse a un problema y poner en marcha los conocimientos ya adquiridos, por el contrario otros estudiantes logran resolver las distintas situaciones con gran facilidad. Los alumnos que hace mucho tiempo que no estudiaban tienen

la dificultad de que se han olvidado de muchas cosas que otros ya las saben de años anteriores, algunos de ellos logran salvar esta dificultad rápidamente mientras que a otros les lleva más tiempo.

Debía buscar una metodología de trabajo que abarcara las distintas características y necesidades de los alumnos. Si resolvía proponer actividades específicas que sirvieran para reforzar los aprendizajes de aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, tal vez el resto podía decidir dejar de asistir al apoyo.

En el Plan 2009 “*Martha Averbug*”, se define como horas de apoyo a “*aquellas horas en las que resulta imprescindible que el docente realice un cambio en la metodología a emplear, que tienda a la optimización de los logros del aprendizaje, en una concepción de educación para adultos. Se trabajará en forma personalizada atendiendo las demandas y requerimientos de los estudiantes. Estas horas no son computables a efectos del cálculo de inasistencias.*”

Pero ¿qué metodología podía utilizar para atender a la diversidad de estudiantes presentes en el aula?

Fue en ese momento que recurrí a pedirle ayuda a una docente del área Ciencias de la Educación del Instituto de Formación Docente. Le conté cuáles eran las características del grupo y cuál era la situación que debía resolver. Ella me sugiere implementar una modalidad de trabajo en subgrupos de dos o tres alumnos, de modo que cada subgrupo estuviera constituido por uno o dos que presenten mayores dificultades y uno o dos que demuestren un mejor rendimiento. Esta forma de trabajo permite que los estudiantes con mayores dificultades se apoyen en los estudiantes más avanzados, a su vez, estos últimos mejoran su comprensión de los conceptos al explicarlos a los demás.

Cada subgrupo trabajaría en la resolución de una variedad de problemas en los que se deban utilizar los conceptos y propiedades trabajadas en clase. Este tipo de actividades exige de los estudiantes que vuelvan a releer conceptos trabajados anteriormente, que analicen el grado de entendimiento que poseen sobre los mismos, que discutan entre ellos la conveniencia de utilizar determinado concepto o propiedad en una situación dada.

De este modo encontramos una modalidad de trabajo que resultara útil para mejorar los aprendizajes de todos los alumnos. Mi rol como docente debía ser la de guía en el trabajo de los estudiantes, interviniendo cuando surge una dificultad que no se ha podido resolver entre los integrantes del grupo dando las ayudas necesarias para que ellos puedan continuar con su trabajo, además del trabajo previo en la planificación de buenas actividades de resolución de problemas.

A partir de allí comencé a trabajar en las horas de apoyo en subgrupos que trabajen en torno a la resolución de problemas. Los resultados han sido muy positivos. Los estudiantes que tenían mayores dificultades han mejorado su rendimiento; los alumnos que hacía mucho tiempo que no estudiaban y que se habían olvidado de

varios conocimientos necesarios para el curso, se han visto favorecidos al trabajar junto a otros compañeros que les ayudan.

Por otra parte, este espacio les ha ayudado a optimizar sus tiempos de estudio, teniendo en cuenta que ocho de los diez alumnos del grupo trabajan, es entendible que no cuenten con el tiempo extra suficiente para reunirse a estudiar fuera del horario de clase.

Además esta modalidad de trabajo ha facilitado mi tarea como docente y ha ayudado a optimizar también las horas de clase semanales. El hecho de que todos asistan a los apoyos hace que la mayoría de sus dudas sean resueltas en ese tiempo, de modo que el trabajo en el resto de las horas de clase resulta más ágil y productivo.

TRABAJO EN BINAS Y TERNAS: EL INTERCAMBIO RESPONSABLE Y LA SOCIALIZACIÓN COLECTIVA DEL GRUPO

Silvia Cedrés Lacava: Docente acompañante

Como docente del área de Ciencias de la Educación e integrante del Grupo de Trabajo del Centro (GTC) en los espacios de referencia, se presenta una novel docente a realizar una consulta sobre su primera experiencia como docente de Matemática, en un grupo del turno nocturno de un liceo de la ciudad. Se escucha atentamente el relato de la situación educativa a la que se enfrenta. Su problema se centra cómo trabajar las horas de apoyo de la asignatura, debido a que asiste todo el grupo y las mismas están pensadas como espacio de apoyo a los alumnos que presentan alguna dificultad en la asignatura. La inquietud presentada va por:

¿Cómo trabajar con todos? ¿Qué estrategia utilizar para promover los aprendizajes, sin avanzar en los contenidos teóricos? ¿Qué decisión tomar para evitar el abandono de los alumnos a la asignatura?

Se promueve un diálogo respetuoso con intercambio de ideas teóricas y experiencias buscando, en las mismas, estrategias para promover el aprendizaje de los alumnos, partiendo de la contextualización de la situación. Sin desconocer que la Enseñanza Media enfrenta el desafío de cómo contribuir a disminuir la desafiliación de jóvenes y adultos del sistema educativo. Atendiendo a su relato, se sugieren distintas líneas de acción.

Conocer el fundamento de las horas de apoyo del Plan de estudio.

Realizar un diagnóstico del grupo, para atender a la diversidad de situaciones de vida.

Utilizar como estrategia metodológica el trabajo en binas o ternas para promover el aprendizaje entre pares. Conformar las mismas entre alumnos en situaciones dispares de aprendizaje.

Evaluar la estrategia para realizar los ajustes pertinentes.

Las diferentes líneas de acción están pensadas desde el rol de docente con experiencia de trabajo en Educación Media, en especial en Secundaria, además del trabajo en Formación Docente, sin desconocer la problemática en la desafiliación de los estudiantes del sistema, en especial, en el turno nocturno. Al mismo asiste un alumnado con características muy heterogéneas desde el punto de vista educativo, social, cultural y económico, asimismo su desempeño como trabajador, lo cual dificulta aún más realizar tareas fuera del horario liceal. La institución educativa y en especial el aula deben ser lugares significativos para este alumno, donde encuentre espacios

motivadores para continuar sus estudios y ejercer sus derechos como ciudadano en una sociedad democrática. Surgen algunas interrogantes ¿cómo contextualizar esta situación? ¿Qué estrategias se pueden desarrollar? ¿Cómo hacer que las horas de apoyo se transformen en espacios significativos de aprendizaje?

Del diálogo surge la posibilidad de trabajar con la estrategia de parejas de binas o ternas siguiendo los aportes de Vigotsky del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como *“la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*. (Vigotsky, 1988, 133).

Siguiendo las expresiones del autor es importante dentro del concepto de ZDP la relación del individuo con el otro que lo guía, en este caso sería el otro compañero que ya asimiló el procedimiento del ejercicio o aprendió el contenido matemático para la resolución de problemas. Sin embargo, no se considera eficiente a todo trabajo en cooperación con alguien que sabe más, la idea es que se trabaje con alguien que sabe más sobre un concepto que su compañero desarrollará e internalizará en un futuro próximo, debido a que se encuentran en diferentes situaciones de aprendizaje, uno de ellos pudo haber dejado hace mucho tiempo el liceo y recién en este curso retoma sus estudios y el otro alumno lo viene haciendo en forma secuenciada y regularmente. Ello hace referencia a trabajar sobre un nivel evolutivo por desarrollarse, no sobre lo ya desarrollado, es decir que no es una mera práctica.

No hay que dejar de reconocer que los individuos participan en diferentes actividades sin necesidad de constar con los contenidos de un currículum, diferentes experiencias pedagógicas demuestran que los alumnos aprenden hábitos y valores a través de la asimilación de interacciones sociales que se dan en diferentes ámbitos. El trabajo en el aula a través de pequeños grupos de alumnos facilita de estos procesos, para lograr una igualdad de resultados que se traduzca en la disminución de la brecha socio-cultural del alumnado de la enseñanza media. Esta modalidad de trabajo fomenta valores de responsabilidad, cooperación y ayuda hacia el otro, buscando el entendimiento y la superación en forma conjunta.

Siguiendo los aportes teóricos de Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa, donde se recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, promoviendo acciones para transformar su propia realidad. El docente debe contribuir a fomentar situaciones de aprendizajes autónomas, donde el alumno sea capaz de resolver diferentes situaciones, que ayuden a través de ellas a la transformación. En este sentido, el objetivo de la educación es crear situaciones óptimas para la participación de todas las personas involucradas en el proceso educativo. En este caso, se puede lograr a través del intercambio de saberes entre los alumnos; la docente como guía y apoyo con sus aportes teóricos procurando trabajar en una relación horizontal, donde el poder circule entre todos los actores educativos.

Desde esta postura crítica son esenciales las relaciones y fortalecimiento de vínculos internos en las instituciones educativas, en particular en el aula, donde se

construyen y se trasladan al ámbito de la comunidad. La pedagogía crítica fundamenta la posibilidad del cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales.

Desde esta perspectiva se sugiere a la novel docente que puede ser una modalidad de trabajo como estrategia metodológica. Luego que ella aplica y evalúa la metodología utilizada, se intercambian opiniones para la mejora, como el intercambio rotativo de alumnos en las binas o ternas, para promover el intercambio responsable entre todos y la socialización colectiva del grupo. También se intercambian opiniones en buscar otras estrategias desde la postura de planificar, reflexionar sobre la misma y volver a re planificar, haciendo de la práctica un lugar de encuentros y desencuentros en una búsqueda crítica de la profesionalidad del docente, teniendo como principal objetivo la mejora de los aprendizajes y como consecuencia la calidad de vida de sus alumnos.

Bibliografía

- ANEP. CES. 2009. Plan Nocturno “Marta Averbug”.
- AYUSTE, A y otros. 1994. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Aula.
- IORE, E., LEYMONIE, J. 2007. *Didáctica práctica*. Montevideo: Magro.
- GIROUX, H. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J 1987.1989. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- JACKSON, Ph. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu.
- LITWIN, E. 1996. *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN E., CAMILLONI, A .1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- VIGOTSKY, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

ABRIR CON LA LLAVE DEL VÍNCULO

Claudia Daniela Viola: Docente novel

Es el primer año que realizo mi labor docente como egresada, en una institución que ya conocía porque cursé mi práctica en ella. Pero, ¡qué abismo encontré desde la mirada como practicante en relación con la de docente que es la que tengo hoy en día! ¡Cuántas cosas estaban ante mis ojos y no las pude ver! ¡Cuántas dificultades presentadas y qué pocas herramientas tengo desde mi lugar para subsanar las mismas!

Cuando miro la situación social, económica y cultural de las familias de mis alumnos, me doy cuenta que no todos viven en igualdad de condiciones. Algunos de ellos tienen situaciones favorables para su desarrollo integral como personas, así como también para el aprendizaje escolar. Otros de mis niños viven en un contexto sociocultural- económico cuyas necesidades básicas están insatisfechas. Por lo mismo sé que el aprendizaje se ve afectado como consecuencia de todo lo que trae aparejado esa realidad... las inasistencias, falta de apoyo en el hogar, desinterés de la familia por sus hijos y la escuela, falta de motivación, apatía frente a determinadas actividades, padres y madres ausentes por trabajo... niños solos.

Pienso en este momento en dos niños que exigen atención constante, sus conductas son impredecibles, y asimismo, uno de ellos demanda más atención ya que presenta déficit atencional e hiperactividad diagnosticado por un profesional.

Entonces pienso y me pregunto... ¿Cómo llego a ellos? Sé que mi mayor desafío como docente es facilitarles el aprendizaje. También sé que no tengo el apoyo de las familias. Siento que esos niños tienen una gran “orfandad” afectiva y emocional.

A esto sumo que tengo cuatro grados para atender y por momentos me desbordo, ¡no puedo estar las cinco horas de clase exclusivamente atendiendo a estos dos niños! Ellos no trabajan autónomamente, por eso realicé adaptaciones curriculares para dar respuesta a cada uno, alterné el trabajo individual con el trabajo en grupos, pero... ellos no se integran, molestan todo el tiempo a sus compañeros con palabrotas que desencadenan otros problemas.

Por otro lado busqué otras estrategias... realizar menos actividades o más cortas que las de sus compañeros, en el mismo periodo de tiempo; otras veces les cedo tiempo extra cuando realizan las mismas actividades que sus compañeros. Solo pretendo que puedan avanzar en su aprendizaje, así de esa forma, progresivamente, puedan trabajar sin mi mirada permanente. En uno de los casos observé un ínfimo avance, aunque hay días que viene de su casa con poca disposición para el trabajo y así pasa toda la jornada, mientras que otras veces varía su conducta de acuerdo a la propuesta.

Ahora pienso que a diferencia de él, el niño que presenta déficit atencional e hiperactividad no ha tenido ningún avance, diría inclusive una regresión. Me vienen a la memoria sus intervenciones... semanalmente trabajamos lecturas, utilizando como recurso los audio cuentos. Al comentar los momentos de la narración y preguntar qué personajes reconocen él contesta siempre con incoherencias, diciendo “son monstruos que matan gente”, “es una vaca que andaba volando”, etc. Y siempre es lo mismo, en forma repetitiva, en cada uno de los cuentos que trabajamos.

Me preocupa que no preste atención a ningún detalle de las lecturas, vive en un mundo ficticio, se cansa mucho cuando solamente copia dos palabras, trabaja poco y exigido. Por lo general en la tarde está más distraído y a veces hasta agresivo.

¿Por qué cuando hablo con la mamá de estas conductas ella evade la conversación? Su desinterés no es lo que necesito, ella no acepta la situación, se coloca una suerte de “escudo” de irresponsabilidad y busca excusas sin fundamentos. Siento que estos niños necesitan un apoyo especial y no lo tienen.

Aún sabiendo esto, seguiré intentando diferentes estrategias pero también continuaré fomentando en ellos y apostando a motivarlos con palabras de aliento -cada vez que sea necesario- y por pequeño que sea el logro.

LEVANTANDO VUELO...

Mónica Lobecio: Docente acompañante

El relato deja muy en claro una realidad que cada docente experimenta a diario. Claudia posee, diría metafóricamente “a flor de piel”, el bagaje conceptual necesario para sobrellevar esta situación. Pero aún así no alcanza... Sin lugar a dudas tiene la certeza de saber qué necesita para llegar a despertar a esos niños, pero el aula es su “mundo” y allí... son sus niños y es ella... En esos espacios-tiempos se va gestando el vínculo, las interacciones se suceden y la improvisación (la buena improvisación) las más de las veces le gana a todo lo que se planifica y se prevé. Así, en un instante se da vuelta esa guía de trabajo que se pensó y re-pensó para lograr lo mejor.

Sus planteos y reflexiones nos conducen, a mi entender, por varios caminos, todos ellos significativos al momento de encontrar respuestas.

El primero nos remite a la asunción del rol de docente. ¿Por qué? Su planteo inicial expresa que conoce la institución porque realizó la práctica en ella... pero para su sorpresa descubre una realidad “no vista”. Quizá podamos pensar en que las instituciones que reciben practicantes “muestran” su mejor imagen... quizá sea ese tránsito tan fugaz de los estudiantes por la escuela que impide conocer más, “la interna” de cada centro. Lo cierto es que esa mirada ingenua inicial se transforma en, casi diría, “inquisidora”.

Las instituciones educativas, bien sabido es, poseen un currículo formal y uno oculto. Éste es el implícito, el que está latente, incluye todos los aspectos de la vida cotidiana del centro que no están registrados ni contemplados en el oficial. Lo expresado por Philips Jackson (2001) da cuenta de ello: *“Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos.”*

Sin duda, es el que Claudia está descubriendo...

Siguiendo la lectura de la narrativa, luego el pensamiento se dirige a la realidad social y económica de sus alumnos y cómo ésta incide en ellos. Es verdad que la sociedad ha cambiado y lo seguirá haciendo, lo cierto es que la familia no es la que nosotros como docentes “esperamos”. Mono parentales o conformadas sólo por sus padres, sin abuelos o tíos, o justamente conformadas por ellos, son las familias de nuestros niños. Frente a eso, nada podemos cambiar. Pero sí desde nuestro lugar podemos ofrecer otras experiencias, otras situaciones que posibiliten a esos niños tener vivencias diferentes. Esto viene de la mano con lo planteado por Fernández Enguita *“El cambio social requiere una y otra vez cambios en el sistema educativo y*

una constante y profunda actualización del profesorado, con independencia de que podamos acertar o errar en el diagnóstico de las necesidades y de las posibilidades. (2001)”

Entonces, esa constante actualización a la que refiere el autor no es más que la permanente búsqueda de respuestas para el aula. Sabemos que cada niño tiene una realidad, cada niño tiene una historia. Conocerlos es el desafío de Claudia, ¿para qué? Solo así puede acercarse a ellos. Y de eso se trata, ella lo ha intentado. Llama a sus familias, dialoga...pero no encuentra eco. ¿Qué hacer? Esa es su pregunta. Innovar es la clave, no quedarse atada a fórmulas, romper esquemas en su cabeza para poder crear. Pero claro, ¡es casi inexperta! Cómo puede una maestra recién recibida cambiar lo que tácitamente está aceptado...ese niño se porta mal, no se puede con él, tiene problemas...quizá inclusive uno llega a escuchar “¡es diferente!” Y, ¡vaya si hay razón en eso! ¡Todos somos diferentes! Y yo agregaría “por suerte”. El desafío es qué y cómo hacer para llegar a todos. Y en este momento, seguro que hay una extensa biblioteca sobre el tema pero prefiero recurrir a mi experiencia y pensar en voz alta...En esta noble profesión uno intenta despertar en los aprendientes esa chispa que enciende el interés por conocer, por saber. ¡Cuántas veces, una y otra vez, me pregunté cómo hacerlo! Luego de muchos años, ya más de treinta, puedo decir que el vínculo es la clave. La mirada, la palabra, el buen gesto, la paciencia, son algunas de las llaves que permiten entrar en el “otro”. Y me vuelve a la cabeza la preocupación de Claudia por esos dos niñitos...los que no son como los demás... Y sin lugar a dudas sé que le puedo sugerir que lea tales y cuales libros que informan sobre qué son las dificultades de aprendizaje, inclusive lo que es el déficit atencional puntualmente, pero Claudia necesita otros aportes. Necesita darse cuenta que para esos niños ella es “su” maestra, es su referente. Es más, muy probablemente conociendo la realidad de esos niños ella es la persona que les dedica más tiempo en sus vidas... Pero no olvidemos el contexto, son relaciones enmarcadas en lo institucional y el cometido es el aprendizaje...entonces cabe pensar en la fusión de lo vincular con el proceso de adquisición de conocimientos. Y digo “proceso” y no resultado, como lo hace Claudia al referir que uno de ellos tuvo “un ínfimo avance”. Su mirada es acertada, el niño ha evolucionado. Y de eso se trata, ella intenta optimizar sus propuestas con adaptaciones curriculares, con tiempos diferenciados, con formas de trabajo variadas. Está en buen camino.

En relación a cómo encarar la tarea de enseñanza también algún investigador se ha ocupado del tema, al respecto Jurjo Torres expresa: *“Estimular el aprendizaje tiene mayor relación con saber crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender. En la actualidad existe bastante consenso en que el desarrollo de la inteligencia, afectividad, sensibilidad y motricidad está muy condicionado por las oportunidades de poner en acción, de implicar activamente a chicas y chicos en cuestiones como la solución de problemas...”*

A modo de conclusión entiendo pertinente expresar la importancia de estas instancias de intercambio, donde la generación de la confianza entre el novel y el

experiencia es determinante para un buen diálogo. Ser parte de esta experiencia sigue enriqueciendo el trabajo diario, permitiendo el crecimiento constante. Pensar en un trabajo cooperativo es lo deseable pues por lo general se produce una suerte de “aislamiento” profesional, que sumado a todas las dificultades propias de la tarea, genera esa incertidumbre que hace tambalear hasta al docente más experimentado.

Convengamos que los desafíos en el aula son permanentes. Lo bueno es que se empieza a reflexionar y a dar luz sobre temas que –de otro modo – quedan en penumbra, silenciados, no existentes. La inclusión –uno de los temas traídos por Claudia– aún está pendiente en los centros educativos. Seguramente en todos los grupos hay niños que requieren atención particular, y es el docente quien debe asumir el reto. Estrategias casi obvias pero válidas nos ayudan... invito a un colega que observe mi clase y luego compartimos percepciones, entrevisto a mis alumnos y a sus padres, planifico de manera colaborativa y cotejamos resultados, quizá sean rutas para empezar el cambio.

Hace un tiempo leí un artículo que planteaba el tema de la inclusión, y hacía referencia a la importancia de la empatía para con ella. Tener la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro”, poder comprender a través de la emoción lo que pasa en esa persona es clave para iniciar la transformación para la aceptación.

Así expresa Gerardo Echeita Sarrionandia: “...también necesitamos emociones positivas para el cambio, empezando por la esperanza, una emoción imprescindible ante la evidente causa perdida que supone la inclusión educativa y que ‘no consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles’ (Fullan, 2001, 302)”.

Por lo dicho solo una última reflexión. Ser docente implica un doble compromiso, por un lado con la sociedad, por lo que espera de nosotros como profesionales; pero quizá el más sentido es con nosotros mismos, por ser quienes “abrimos” las “cabezas” y quienes tenemos -nada más ni nada menos- la responsabilidad de formar a nuestros conciudadanos.

Bibliografía

- ECHEITASARRIONANDIA, G. 2006 *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*. INICO. Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 2001. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? Revista Número 25. *Profesión docente*. Enero - Abril 2001
- FULLAN, M. 2001. Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (Coord) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu.

JACKSON, PH. 2001. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

REBOLLO, M. 2004. *Dificultades de aprendizaje*. Montevideo: Tradinco S.A.

TORRES SANTOMÉ J. Módulo II. Educación para el Desarrollo y Reforma Educativa. Problemas y estrategias. Democracia, Instituciones Escolares, Diversidad y Justicia Social. Universidade da Coruña.

En: www.bantaba.ehu.es/lab/files/view/Jurjo_Torres.pdf. Consultado 10 de junio de 2013.

LAS INSEGURIDADES Y VACILACIONES DE LOS INICIOS

Fabricia Zefferino: Docente novel

Es mi segundo año de trabajo docente, caminando con paso un poco más firme pero siempre aprendiendo y enfrentándome a nuevos desafíos. Este es uno de ellos, quisiera compartir con ustedes que el comenzar como docente fue una aventura, mezcla de miedos, ansiedad y temores.

Muchas son las experiencias para compartir, una de ellas fue la planificación de la primera reunión de padres, la bienvenida a mis alumnos, que en el momento los nervios transformaron lo que llevaría treinta minutos a solo cinco.

Durante mi primer año muchas veces me enfrenté a dudas, inquietudes, incertidumbres... interrogantes como ¿Están aprendiendo mis niños? ¿Iré bien con la planificación? ¿Estará bien la selección de contenidos?

Muchas de estas interrogantes cuando uno es practicante son dudas que se evacuan con el docente adscriptor por lo que uno se siente seguro de todo lo que realizará, pero en ese momento es diferente, estar sola, ser la maestra del grupo... la única frente a la clase lleva a tener latentes esas dudas.

A medida que transcurrió el año escolar fui sintiéndome más segura y enriqueciéndome en el intercambio docente, la actitud colaborativa de los colegas que siempre están para consultar o ayudar, así como el equipo Director que son una referencia en la Institución.

Mi primer grupo fue numeroso, 31 alumnos de segundo año, gran desafío. Una clase numerosa, que me presentó temores como docente, alumnos con dificultades conductuales, otros con dificultades disciplinares, situaciones que te esmeras en superar utilizando múltiples estrategias y se logran avances parciales a ritmo lento.

Uno siempre quiere lo mejor para sus alumnos y ayudarlos a salir adelante.

No todo es miedo e incertidumbre... no quiero asustarlos, uno también logra sentirse feliz de grandes avances de sus niños, de verlos salir adelante. Ver sus caras, el amor que nos dan, como van aprendiendo y superando miedos es realmente satisfactorio para el docente.

Un caso puntual que me sucedió fue encontrarme con un alumno con grandes dificultades de conducta y aprendizaje, el mismo no manifestaba interés por aprender y su vínculo con el docente y sus pares no era bueno. Ese fue otro gran desafío, mi meta era lograr despertar su interés y un clima agradable de clase que promoviera amistad, compañerismo, conocimiento y valores.

Frente a este caso puntual dialogué con mi Directora, con la familia del niño interiorizándome de su situación. Me llevó una atención y seguimiento "especial", comenzó el niño a sentarse conmigo en el escritorio, frente a sus desajustes traté de

manejarlo en calma, de acercarme más a él, hacerlo sentir contenido, apoyado y que yo estaba para ayudarlo y juntos aprender.

De a poco fue mejorando nuestro vínculo, comenzó a trabajar, frente a cada pequeño paso logrado yo lo premiaba y le hacía sentir la felicidad que me generaba.

Esto llevó tiempo pero realmente valió la pena, actualmente logré que el niño se integre y logre estar integrado con sus compañeros, la conducta cambió totalmente, esto no quita que no tenga algún día altibajos, pero cumple con las actividades, trabaja en grupo, pide ayuda para lograr hacer las consignas que le presentan dificultad, tienen buen vínculo con sus compañeros y con la docente.

Lo que en un comienzo fue una problemática que me generó impotencia, en la actualidad se transformó en satisfacción ya que obtuve buenos resultados, el alumno me manifiesta cariño y tiene un mejor diálogo, cuando se siente perturbado recurre a mí y pide ayuda. Los logros desde lo disciplinar también son positivos, el alumno manifiesta interés por cumplir con las actividades y su integración al grupo es satisfactorio.

En lo que respecta a la carrera, considero que voy a seguir enfrentándome a desafíos y seguramente tendré mucho más por aprender. Más allá de todo el trabajo que uno tiene en esta importante carrera de formación, nada más ni nada menos que de niños, quiero resaltar que son muchas las satisfacciones que uno logra, el cariño de los niños y todo lo que uno les brinda, ver en sus caras la felicidad y el progreso de ellos día a día.

Considero que es una carrera donde continuamente nos estamos formando y que no hay recetas para el aprendizaje, lo afectivo es fundamental para lograr avances y respuestas positivas en el grupo. Siento que estoy en camino, en proceso de formación de una carrera donde se entrega mucho y se reciben satisfacciones y el cariño de los niños.

LA POTENCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO

Alison Saldaña: Docente acompañante

Como Directora desde hace 15 años es la primera vez que cuento con un colectivo docente donde tres de ellos son noveles docentes.

Desde el primer momento sentí, la enorme necesidad de apoyo y guía que requerían estos docentes, pues estar a cargo de una clase, genera múltiples situaciones en las tres dimensiones social-comunitario, organizativo-administrativo y técnico-pedagógico, las que ellos al parecer no se sienten seguros de enfrentar.

Se suma el compromiso y responsabilidad hacia su grupo de alumnos, el temor a equivocarse, pienso que la toma de decisiones es uno de los aspectos en los que tuve que intervenir puntualmente.

Comprendí que la formación adquirida en el Instituto de Formación Docente, del cual soy actualmente Profesora de Didáctica, es básica y lo que se aprende en la práctica que es tan planificada, tan pensada y reflexiva, no contempla las situaciones imprevistas y estas son las que sacan de eje a nuestros noveles docentes.

El sentirse superado por la diversidad presentada en la clase, atender los niveles conceptuales de los niños, como planificar atendiendo sus capacidades y sus propios ritmos de aprendizajes, es una tarea que insume “tiempo” para pensar en los niños, para establecer niveles de aprendizaje, debilidades, fortalezas y crear una planificación atractiva y contextualizada que posibilite adaptación curricular.

Manifiestan la debilidad a la hora de plasmar las informaciones e insumos recabados en la clase y escribirarlo ya sea para confeccionar: portfolios, evaluaciones conceptuales y memorias didácticas.

Si bien durante la práctica docente como estudiantes, tienen acceso a esos documentos no se enseña a elaborarlos, a interpretar la información ni a confeccionar los mismos.

Desde lo técnico-pedagógico hay una evidente fortaleza, especialmente en la especificidad de las didácticas de las diferentes áreas, la bibliografía es nutrida y hay muy buen dominio del programa.

Las dificultades se presentan a la hora de secuenciar los contenidos, donde se deberán profundizar los conceptos y es fundamental la toma de decisiones.

Destaco la energía, responsabilidad y ahínco que reflejan los noveles docentes, son la sabía nueva, traen un aire renovado y fresco, siempre dispuestos.

En poco tiempo se comprende que en esta carrera no se aprende en solitario y que la cultura colaborativa debe estar presente siempre.

No se trata de copiar e imitar pienso que en algún momento de nuestra carrera y en cualquier aprendizaje todos aprendimos de un “modelo” por lo tanto el compartir e intercambiar experiencias son altamente valiosas para los noveles docentes.

Los desbordes conductuales y el desconocimiento del mapa de ruta frente a situaciones socio-familiares, así como desajustes de conducta presentados implicó que el equipo Director realizará un acompañamiento con permanentes orientaciones y sugerencias, brindando estrategias para llegar al niño y a la familia.

Se realizaron talleres para planificar las reuniones de padres y cómo hacer entrevistas, tiempo a disponer, horarios y temas relevantes a tratar.

El enseñar desde los sentimientos es para mí fundamental, lograr un clima óptimo de convivencia que es crear vínculos, lazos, relaciones en un ambiente de libertad, respeto y solidaridad.

Este grupo en particular, carecía de sentimientos de pertenencia, los niños en su mayoría provienen de hogares disgregados por lo que se pensó junto a la docente en proyectos donde se involucrarán los sentimientos, así surgió el tener peces en clase.

Esto generó actividades muy disfrutables, los niños sentían necesidad de saber, de investigar, fue disparador de secuencias de contenidos de dos áreas y el impacto en el alumnado fue altamente positivo, el grupo se solidarizó en el cuidado de algo en común, considero que fue acertada la decisión y la elección del Proyecto.

El hacer de un aula disfrutable, no debe confundirse con que el niño haga lo que quiera, esta también es una debilidad repetida en los noveles, ser maestra en la clase también insume establecer límites y reglas de convivencia.

Dadas las características del grupo, además de las visitas de orientación de carácter técnico-pedagógico, supervisión, acompañamiento en entrevistas, talleres, reuniones de padres se entrevistó a la docente haciéndola sentir que no estaba en soledad, que su grupo de alumnos junto a su problemática y en especial la de un niño no era de ella sola, sino de toda la Escuela.

Para ello se planificaron actividades de tutorías, de rotación de docentes, otras de carácter lúdico para hacer de la escuela un lugar disfrutable para este niño que por cierto vive en su casa una situación familiar muy especial.

La docente en el transcurso del año atravesó diferentes estados de ánimo, desde la impotencia a la alegría pasando por matices pero siempre con el objetivo de elevar el nivel de aprendizaje de sus alumnos e incluir ese alumno de rendimiento tan descendido al resto del grupo.

En los primeros avances logrados, la docente irrumpió con el cuaderno del niño a la Dirección desbordada de felicidad, no lo podía creer, luego de tantas estrategias, el niño estaba respondiendo positivamente ¡realizó una tarea con éxito!

Me encantó la actitud de la maestra, juntas fuimos a la clase y felicitamos al niño, fue el principio de un camino que continúa en proceso, el rendimiento del niño es más que aceptable, el niño se sintió seguro, confiado y verlo sonreír en clase es un regalo, pues vimos a este niño llorar sin poder expresar lo que le sucedía o, ausentarse en un silencio profundo.

Aprendimos juntas que se pueden lograr muchas cosas cuando nos lo proponemos y que no hay que bajar los brazos cuando hay situaciones difíciles, querer enseñar sin establecer un vínculo con los niños de confianza y cariño es trabajar en el vacío.

En este caso la docente fue documentando cada instancia de avance y también de retroceso porque las hubo y el trabajo coordinado realizado con el maestro de apoyo y el equipo multidisciplinario que brindaron orientación a la docente muy valioso.

Fue una experiencia que enriqueció mi formación como Directora y me uno a la reflexión de la novel docente de que toda tarea realizada en conjunto y con una carga afectiva es más fructífera.

LA FORMACIÓN RECIBIDA ENFRENTA LAS URGENCIAS DE LA PRÁCTICA

Josefina María Piasri Moreira: Docente novel

El rol del maestro depende en gran medida de la función social que en cada momento histórico se asigna al sistema educativo. Sólo una visión de largo plazo permite apreciar el sentido de las diversas imágenes con que se piensa el magisterio de hoy, desde la del maestro-sacerdote-apóstol, a la del trabajador- militante, o la del maestro-profesional.

Ser docente hoy, es un desafío y una aventura, el aula se presenta como un escenario cambiante. En la actualidad los docentes, al igual que otros agentes profesionales, estamos sometidos a permanentes cambios que requieren la movilización de recursos de aprendizaje que no siempre se ha tenido oportunidad de desarrollar durante nuestra etapa formativa.

La sociedad ha cambiado, niveles de pobreza y desigualdad crecientes son evidentes y se reflejan en las escuelas, provocando que las trayectorias tradicionales no siempre contemplen a los nuevos sujetos de la educación en su diversidad y necesidades. Rever críticamente la escuela, sus formatos, rutinas, los roles, la relación con el conocimiento y los vínculos generados es necesario para contribuir a alcanzar la escuela que deseamos, una escuela donde todos podamos “habitar”.

El período de iniciación a la docencia engloba mezcla de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad y que en palabras de Veenman (1984, en Cruz Tomé, 1999) suponen un reality shock. No es un período fácil, más bien al contrario, puede provocar insatisfacción y llevar a cuestionarse la potencialidad de la persona como docente. Si bien es cierto que las características particulares del trabajo, las condiciones específicas en que se inicia y otros factores de tipo personal determinarán en gran manera el desarrollo de este período y de los problemas asociados. La existencia de actividades de accesibilidad y formación pueden facilitar la integración en la función docente de una forma más gradual y acompañada.

El presente artículo pretende identificar las dificultades con que se encuentra el novel maestro durante los primeros años de docencia en una institución educativa.

Pocas experiencias a lo largo de la vida impactan tanto en la vida personal y profesional de un maestro como el primer año de docencia. Las experiencias iniciales impregnan las percepciones y los comportamientos sobre la enseñanza, sobre los alumnos, sobre el entorno y sobre su papel como docente. Cómo este proceso se manifiesta en los noveles se puede observar durante el período crítico del primer

año. Si las experiencias iniciales son gratificantes, la impresión y transferencia es positiva; si las primeras experiencias son negativas y van asociadas a sentimientos de desencanto y fracaso, la impresión es negativa y desarrolla comportamientos similares en el futuro. En muchos casos, un refuerzo continuado de experiencias negativas puede resultar en la decisión de finalizar la carrera docente (Gold, 1997).

Mi primera experiencia como docente fue en una escuela rural donde tenía a cargo los grupos de quinto y sexto año con un total de 19 niños. Frente a esta situación era necesario seleccionar contenidos de quinto y sexto año, esto fue una de las primeras dificultades, el priorizar contenidos. Después de saber los lineamientos generales de inspectora fue mucho más fácil el priorizar contenidos.

Era una escuela rural donde tenía que quedarme toda la semana en el local escolar por ello una de las dificultades era el planificar con docentes del mismo grado, además había problemas para la conexión a Internet. A pesar de ello durante el año lectivo planifiqué en muchísimas instancias con mi compañera de la misma escuela. Se realizaron proyectos con el primer ciclo, centros de interés, y demás actividades integrando ambos ciclos y la comunidad.

Las interrogantes que me surgían era el cómo hacerlo y por qué hacerlo.

Entre los problemas afrontados encontraba la distancia entre la formación teórica recibida y las urgencias de la práctica. Careciendo en muchas circunstancias de un abanico de estrategias didácticas suficientes y diversas.

Los aprendizajes y las prácticas que tienen lugar en la formación inicial producen cambios en las representaciones, imágenes que en un comienzo tenía de la escuela, de los alumnos y del rol docente.

RESTABLECER EL DIÁLOGO ENTRE EL MUNDO SOCIAL Y EL ACOTADO MUNDO ESCOLAR

Nora Nancy Kosolap Puchkariov: Docente acompañante

La novel docente, realiza un encuadre teórico respecto al rol docente, y luego se centra en describir, particularmente cómo se desarrolló su primer año de práctica como profesional.

Se percibe en el relato, porque lo reitera en más de una oportunidad, que una de las cosas que más la impactó, o preocupó fue el tener que enfrentarse a un programa escolar, sobrecargado de contenidos, y no saber cuál priorizar, imagino y posteriormente comparto sus preguntas: “¿podré seleccionar? ¿podré contextualizar? ¿deberé desarrollar todos estos contenidos? ¿son significativos para mis alumnos?”

Sin dudas, que reflexionando sobre las propuestas didácticas que les ofrece el Instituto de Formación Docente, donde se analiza el programa escolar y se aborda su fundamentación, queda evidente que no se logra posicionar totalmente al alumno en un rol de toma de decisiones, tal vez no se les permite interpretar en su justa medida la fundamentación de programa, y además, antes de enfrentarse a la etapa laboral, es muy difícil comprender el desafío de ser “constructor de currículo”. Estas apreciaciones de los noveles se detectan en diálogos informales, donde se manifiestan en un clima de bajo riesgo y confianza.

Si enfatizamos el carácter prescriptivo del programa, fundamentado en la universalización de la enseñanza y la igualdad de oportunidades, si despreciamos la oportunidad que nos brinda de ser constructores del currículo escolar de “nuestra clase”, basado en la libertad de cátedra y en la concepción del docente como profesional transformador; entonces los noveles, ingresan al ámbito profesional-laboral, con esa gran incertidumbre respecto a lo que “pueden o no pueden hacer con el programa”.

La selección de contenidos es una gran dificultad para esta novel docente, necesitó el aval, la orientación y la aprobación de una nueva figura (la del Inspector) para sentirse segura de las decisiones que iba a tomar. Seguramente en la formación inicial es necesario rever las prácticas realizadas en lo que respecta a la interpretación del programa escolar, y una vez egresados, realizar un acompañamiento inmediato, no permitir que les invada una sensación de soledad y angustia frente a algo que a los docentes con ciertos años de trabajo, nos parece tan lógico y natural.

La novel docente es una profesional muy responsable, pero no basta la responsabilidad, sino que hay que apelar a brindarles seguridad en el momento de tomar decisiones, para no generar instancias de indecisión que pueden derivar en un pensamiento de “abandono o cambio de trabajo”, como lo plantea la propia novel

al exponer en su relato *“En muchos casos, un refuerzo continuado de experiencias negativas puede resultar en la decisión de finalizar la carrera docente”*, si bien lo expresa como una apreciación del psicólogo Ariel Gold; nos preguntamos ¿por qué toma esa cita y no otras? Esta maestra novel, ¿lo pensó? ¿Hizo propia la frase del psicólogo en forma consciente?

Sin olvidar que todo experto, fue novel, y que somos noveles en todas las situaciones nuevas a las que nos enfrentamos en nuestro desarrollo profesional cuando nos proponemos “hacer carrera”, “continuar innovando, creciendo, aprendiendo”; nos posicionamos en la situación de esta colega, y reconocemos que en diversos momentos pensamos en “abandonarlo todo”, sobre todo cuando sentimos el abandono de la natural tutoría que ejercen los docentes en nuestra formación inicial.

La propuesta que se realiza en este caso, y otros tantos que pueden ser similares, del grupo de acompañantes es:

- Realizar talleres con noveles, organizados por el grupo de docentes acompañantes, antes de iniciar la carrera docente, incorporando psicólogos que brinden estrategias para fortalecer la autoestima como profesionales que recién se inician en el desempeño laboral.
- Generar confianza y facilitar la apertura de canales de comunicación, sobre todo incorporar diversas herramientas como plataformas virtuales, en caso de que la conectividad de la escuela lo permita, pero en este caso concreto, la novel se encontró con ese obstáculo (no había conectividad en la escuela), entonces, recurrir a otros medios: teléfono, celulares, encuentros en horarios acordados previamente, foros, grupos de estudio.
- Brindar sugerencias básicas para asumir el año lectivo con responsabilidad pero sin prisas en la toma de decisiones; es común la ansiedad por cumplir rápidamente con los requerimientos administrativos (plan anual: diagnóstico, selección de contenidos, objetivos, secuencias, proyectos, entre otros...). Es fundamental que no exista desgaste de parte del novel, realizando acciones que luego tiene que repetir o desandar caminos iniciados, esto ocasiona frustración. A pesar de que es importante que se experimenten esas acciones para aprender de ellas y tener la oportunidad de rever, reflexionar y reformular; no todo se lo debe solucionar inmediatamente, porque esto puede generar una sensación de que no “pueden” hacerlo solos.
- Considerar quién es el docente que comparte su labor; puede suceder, como en este caso, que también su única compañera de labor en la institución es una novel docente, entonces es necesario planificar una acción colaborativa con ambas docentes.
- Brindar la oportunidad de encuentros presenciales o virtuales para evacuar dudas sobre planificación, uso de recursos, lineamientos departamentales, lineamientos nacionales, responsabilidad frente al grupo, características de

los niños de su clase, acorde a la edad y la realidad social. Los estudiantes magisteriales (en su último año de práctica) realizan un mes de práctica rural, retornan de este medio, encantados de los niños, del medio, del acogimiento de la comunidad; pero es justamente eso, un encantamiento, porque no sucede lo mismo cuando, como noveles tienen que hacerse cargo, en muchas oportunidades solos, de todos los niveles de una escuela y la Dirección escolar, con toda la responsabilidad administrativa que implica, y la responsabilidad es continua durante todo un año lectivo.

En este sentido, la gestión escolar es *“una invitación a recuperar aquellos valores y prácticas que en el pasado hicieron de la escuela un instrumento poderoso para construir la ciudadanía, sin quedar atrapados en visiones nostálgicas, sino lanzándose a descubrir nuevas alternativas para lo escolar.”* (Romero, 2010, 13). Es necesario animar a una gestión innovadora, creativa, sin “nostalgia” por las prácticas desarrolladas en el período de formación inicial, ni tampoco por las prácticas del pasado, como lo expresa Romero, analizadas por los noveles en su etapa de estudiantes y vivenciadas en las aulas de práctica. Son los noveles los que deben crear esas nuevas alternativas, en el marco de la concepción del docente como profesional transformador.

Según Teresita Francia (2013): *“...habrá que ir reconstruyendo las condiciones que nos permitan hacer de la escuela nuevamente ese lugar seguro y protegido, de bienestar y aprendizajes y para ello habrá que hacer esfuerzos para restablecer el diálogo entre el mundo social y el acotado mundo escolar”* esta propuesta se enmarca en la concepción del docente en tiempos de cambios, donde existen tensiones y contradicciones, y en el ejemplo narrado por la novel docente, se perciben las tensiones generadas al enfrentarse a un currículo oficial, cargado de contenidos no totalmente contextualizados en la realidad escolar que tuvo como primera experiencia (escuela rural, muy alejada de la realidad urbana, con limitaciones en lo que respecta a la comunicación). El acotado mundo escolar es el que nos debe guiar en la selección y jerarquización de los contenidos programáticos, pero no resulta fácil para un novel tomar decisiones respecto a esa jerarquización, cuando sabe que responde a un sistema donde la supervisión y control adquieren un valor muy importante, una vez ingresa el novel al sistema, se siente parte de él, asume la responsabilidad de responder a sus lineamientos y se “paraliza” cuando se enfrenta solo a un listado de contenidos que “debe” desarrollar.

Además, aunque la novel no lo manifieste explícitamente en su relato escrito, se percibe en el diálogo, el efecto de lo que manifiesta Alliaud (2009) *“pretendemos una educación que atienda a la diversidad de conocimientos y valores, que forme para la participación e inserción en la sociedad y, además, que atienda las necesidades sociales vinculadas con la salud y la alimentación, el cuidado, la contención, entre otros.”* Son muchas las demandas a las que se debe enfrentar un novel, y la angustia que genera el no poder “dar respuesta” a todas ellas, es otro factor de frustración y

deseos de “abandonarlo todo”. Por esta razón es fundamental que en el equipo de docentes acompañantes exista un psicólogo, para brindar estrategias de contención frente a esas sensaciones.

Resulta fundamental, contar con la posibilidad, a nivel institucional (donde los noveles se desempeñan) de “*incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo*” (Edelstein, 2011, 201) y además, que esas prácticas se instituyan como algo natural, cotidiano, que forme parte del continuo proceso de investigación-acción que debe desarrollar el docente-profesional-transformador. El intercambio colaborativo que debe reinar entre el novel y el acompañante debe generar compromisos e implicancias, extremando los recaudos éticos en todos los aspectos inherentes al intercambio, permitiendo el diseño de un dispositivo que permita explorar las fuentes teóricas y al mismo tiempo realizar aproximaciones a la práctica concreta.

Para poder lograr lo mencionado, las instituciones educativas, campo de interrelaciones complejo como las llama Butelman, se constituyen en “*escenarios privilegiados para la formación en el trabajo*” (Edelstein, 2011) y así lograr la profesionalización del trabajo docente, su jerarquización y recuperar la valoración social que supo disfrutar el docente en nuestro país.

Bibliografía

- EDELSTEIN, G. 2011. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FRANCIA, M. 2013. *Repensando la escuela desde la experiencia*. Montevideo: Grupo MAGRO.
- ROMERO, CL. 2010. *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: AIQUE.
- VEZUB, L., ALLIAUD, A. 2012. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: MEC-OEI-ANEP.

ESTACIONES DE TRABAJO COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE

María Alejandra Saá Corbo: Docente novel

Como docente recientemente recibida, muchos son los desafíos e interrogantes que surgen a medida que uno se va interiorizando con la tarea que debe cumplir. Frente a las expectativas y dudas que genera este nuevo rol he intentado poner en práctica todo aquello aprendido en mi etapa de estudiante, observando que ello no es suficiente y que la complejidad de las distintas relaciones entabladas va más allá de una mirada simplista u homogénea acerca del conocimiento y sus formas de apropiación.

A continuación intentaré brindar una breve descripción del contexto en el que me desempeño para posteriormente profundizar en el relato de mis dudas y dificultades en relación a un tema en particular.

En mi primera experiencia laboral pude hacer opción de una escuela que me es conocida ya que en ella cursé uno de mis años como practicante. Desde el inicio del año me he sentido a gusto y apoyada por mis colegas más experimentados, los cuales me han proporcionado consejos y ayuda en diversas circunstancias que resultan nuevas para mí. El curso en el que ejerzo es 6° año, conformado por veinticinco niños y niñas que por su edad y diversidad de intereses, me plantean el desafío de una búsqueda permanente de recursos, metodologías y estrategias que resulten motivadores y significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hago hincapié en este punto porque como practicante nunca me había llevado tanto tiempo la planificación de las tareas (excepto para los parciales prácticos) y las decisiones a tomar en base a la consideración de lo más apropiado en cada situación de enseñanza.

Es así que en lo que va del año he ido proponiendo distintas metodologías de trabajo, intentando favorecer tanto el aprendizaje grupal como entre pares. Sin dudas, en algunas pude visualizar mejores resultados que en otras, lo cual me llevó a reflexionar sobre mi rol potenciador de cada una de ellas.

Relacionado con este tema, mi mayor dificultad surgió a partir de una propuesta sugerida en una sala docente: el trabajo en estaciones. Si bien teóricamente había comprendido en qué consistía, al llevarlo a la práctica los resultados no fueron los esperados. Tengo muy en claro la idea de que no existen “recetas mágicas” que garanticen experiencias exitosas, pero el intento de cumplir de alguna manera con lo que se me pedía hizo que el asunto se constituyera en un desafío y el intento de llevarlo a la práctica hizo que cuestionara mi labor, aduciendo que mi falta de experiencia podría ser el obstáculo.

Para ser un poco más precisa y explicarme mejor, la primera actividad que organicé constaba de dos estaciones, una con un recurso tecnológico y otra con un recurso en formato papel. A pesar de haber explicado la metodología de trabajo consistente en la rotación por ellas, la primera dificultad planteada surgió por un cuestionamiento de los alumnos que básicamente consistía en que todos querían realizar la misma actividad en el mismo tiempo. Esto me hizo cuestionarme sobre el tema de la diversidad: ¿Hasta qué punto la favorecemos? ¿Por qué surgen tantas dificultades cuando queremos romper con la rutina de que todos deben hacer lo mismo? Otra dificultad surgida tuvo relación con el nivel atencional de los niños: los que estaban en la estación con el texto escrito estaban pendientes de lo que pasaba en la estación con las XO.

Frente a esta experiencia poco exitosa, al convocarse una reunión de docentes noveles por el Instituto de Formación Docente, planteé mis dudas y la necesidad de ayuda. Así es que partiendo del diálogo con otros colegas más experimentados y con formaciones más especializadas (Profesores de las Áreas de Ciencias Naturales, Sociales y del Departamento de Didáctica), pude ampliar mi visión y tener en cuenta aspectos que antes habían pasado desapercibidos. Posteriormente a esta instancia surgió la necesidad de plantear una nueva actividad, en la que pudiera poner en práctica las nuevas ideas surgidas.

Es así que junto con una docente acompañante, especializada en el área de Ciencias Naturales realizamos una actividad basada en el contenido “Nutrición” que es en el que nos encontrábamos trabajando con los niños en ese momento. La actividad la planificamos en conjunto con la profesora y durante el desarrollo de la misma se plantearon cuestiones como: ¿cómo deben ser las estaciones?, ¿cómo hacer las rotaciones?, ¿qué consignas plantear?, ¿qué recursos usar?, etc.

El producto de la discusión fue más o menos el siguiente:

Presentación. Entrega de tarjetitas de colores a los alumnos. Cada uno coloca el nombre, incluso las docentes. Según los colores se forman los equipos.

Sentados en semicírculo se realizan acuerdos sobre las pautas de trabajo:

- Se trabajará con cuatro estaciones.
- Los azules comenzarán con la uno, los verdes con la dos, los lilas con la tres y los anaranjados con la cuatro.
- Cada grupo permanecerá en ellas por un tiempo de 10 minutos. Durante el mismo deberá cumplir con la consigna que allí encontrará. No se deberá manipular el material antes de leer la consigna.
- Todos los miembros del grupo deberán integrarse de una manera u otra en las actividades.
- Cumplidos los 10 minutos de trabaja se dará una señal (silbato) para que los equipos roten, lo cual deberán hacer indefectiblemente, aunque no hayan terminado de cumplir con la consigna.

Las estaciones de trabajo son las siguientes:

Estación 1-Desafío pesquero: Se dispone una bandeja con caramelos, confites y piedritas de diferentes formas. Se acompaña de palitos de brochetas y baja lenguas.

Estación 2 -Dime cómo es y te diré qué hace: Se disponen sobre la mesa dos aves disecadas: Cuervillo de cañada, *Plegadis chií* y Pato maicero, *Anas geórgica*.

Estación 3 -A ensuciarse las manos: el intestino por dentro: Se dispone una bandeja de disección con dos muestras de duodeno y dos de colon; una muestra transversal y otra longitudinal. Se acompaña de una caja de guantes de látex.

Estación 4 -Un mundo en miniatura: Se dispone un microscopio con un preparado de duodeno humano.

En cada estación están disponibles las consignas de trabajo:

Consigna estación 1:

1. Utilizando dos palitos de brochetas deberán extraer el mayor número posible de golosinas. Atención: El instrumento no se puede usar pinchando las golosinas.
2. Cambien los palitos por bajalenguas y repitan la operación.
3. Reflexionen:
 - a) ¿Con qué tipo de instrumento fue más exitosa la “pesca” de golosinas?
 - b) ¿Esto ocurre en la naturaleza? ¿De qué manera?

Consigna estación 2:

Las aves son animales bípedos que pertenecen al grupo de los vertebrados junto con mamíferos, anfibios, reptiles y peces. El origen de las aves se remonta a 150 millones de años atrás, con la transformación de antecesores reptilianos en aves plumadas con limitada habilidad para el vuelo. Luego las aves se diversificaron en forma y función, en paralelo con la evolución (independiente) de mamíferos placentarios. Las aves son los vertebrados voladores por excelencia.

1. Deberán observar los dos individuos: Cuervillo de cañada, *Plegadis chií* y el Pato maicero, *Anas geórgica*.
2. Elaboren un cuadro comparativo considerando, al menos: plumaje, pico y patas.
3. Vinculen las características del pico con su alimentación.

Consigna estación 3:

En la cubeta de disección están dispuestas dos muestras de intestino delgado con corte longitudinal y transversal y dos muestras de intestino grueso, con corte longitudinal y transversal, también. Además encontrarán micrografías y esquemas explicativos.

1. Establezcan una comparación entre ambas partes del tracto digestivo: delgado y grueso.

2. Elaboren un dibujo en el cual identifiquen algunas partes del intestino delgado y grueso, ayudándose con los esquemas y micrografías adjuntos.

Consigna estación 4:

En el microscopio se encuentra dispuesto un preparado de duodeno (primera parte del intestino delgado, seguida por el yeyuno y el íleon).

Realiza la observación microscópica. Dibújala.

Luego de realizada esta actividad me doy cuenta que no sólo que es posible el trabajo en estaciones, sino que además es muy productivo. He podido observar que en la actividad donde recibí el acompañamiento el nivel atencional de los alumnos no decayó en ningún momento ya que todas las estaciones brindaban elementos motivadores para los niños. En ningún momento pidieron quedarse todos en la misma estación ni rotar antes de tiempo. Cuestiono entonces la selección de los recursos que hice en actividades anteriores.

Otro punto en el que anteriormente no había reparado, fue el tiempo de permanencia en las estaciones. Pude comprobar que los niños funcionan mejor en períodos breves, de no más de diez o quince minutos por estación, por lo cual las consignas planteadas en cada una de ellas también deben ser breves y fácilmente realizables en ese período de tiempo.

En síntesis, esta ha sido una experiencia enriquecedora que me ha permitido aprender y tratar de mejorar en mi práctica cotidiana como docente, avanzando hacia prácticas mucho más reflexivas.

EL VALOR DEL TRABAJO EN ESTACIONES

María Gabriela Corbo Sosa: Docente acompañante

A pesar de que en lo personal venimos trabajando en el Proyecto de Acompañamiento a los Noveles Docentes del Uruguay desde los inicios de esta experiencia, sentimos que cada año se plantea un desafío nuevo. Y eso se debe a dos cosas: primero la evolución que ha tenido para nosotros la concepción de acompañamiento (lo cual se ha hecho difícil, porque luego de ser profesor de un joven por tres o cuatro años, reorientar la mirada y percibirlo y sentirlo como un colega, origina un cambio muy importante en nuestro interior) y, segundo, a que cada año el grupo de noveles se va renovando. Es así que surgen inquietudes nuevas. Desde nuestra experiencia personal, en el Área de Ciencias Naturales, hemos acompañado a los noveles docentes (especialmente maestros) en la búsqueda de estrategias y recursos para la enseñanza de las Ciencias. Es común que planteen: “preciso un experimento para enseñar tal cosa” o “¿dónde puedo leer sobre tal temática?” o “no entendí este concepto, ¿me lo explicas?”. Nunca nos había pasado que una novel estuviera tan inquieta por un tema de esta índole.

El GTC (Grupo de Trabajo de Centro) se debió reunir un par de ocasiones para planificar las estrategias a desarrollar. Resultó de gran ayuda un proyecto que se desarrolló en el año 2012 con tres escuelas de la ciudad en torno al concepto “Energía” desde el punto de vista de las Ciencias Físicas, en el cual dos acompañantes de este grupo estuvimos involucrados. No obstante, para que la novel en cuestión y otras noveles, que a partir de la inquietud de la compañera se mostraron interesadas, obtuvieran una visión teórica que sirviera de marco, se organizó una instancia con el Departamento de Didáctica de tipo mesa redonda. La segunda instancia de trabajo la constituyó la planificación de la actividad, que la novel describe con detalle.

Hablar de “estaciones” como metodología para la enseñanza es algo bastante nuevo, por lo menos en disciplinas científicas, ya que no son específicas de la enseñanza de las ciencias. No obstante, constituyen una respuesta más, una manera más de romper con metodologías tradicionales de enseñanza. Según Bauer (1997) el aprendizaje en estaciones consiste en que los estudiantes realicen un ciclo de trabajo, distribuido en diferentes estaciones, instancias o tramos. Es decir que el docente distribuye los contenidos de una unidad didáctica (como lo fue este caso), parte de ella o simplemente partes de un tema concreto, en pequeños fragmentos que quedan a disposición de los alumnos en las diferentes estaciones. En lugar de ir introduciendo los recursos de forma progresiva y gradual, el alumno encuentra a su disposición el abanico completo de actividades.

El Aprendizaje en estaciones se desarrolló en un principio en la escuela primaria para trabajar de una manera individual y diferenciada con niños especialmente

dotados. Más tarde, a comienzos del siglo pasado, pedagogos reformadores de la enseñanza tradicional como María Montessori, Peter Petersen, Hugo Gauding o Celestin Freinet adoptaron esta idea y la llevaron a sus clases. Estos pedagogos daban gran importancia a cuatro aspectos principales de la enseñanza en los que se basa la idea del Aprendizaje en estaciones: la creación de un espacio nuevo y motivador, la elaboración de materiales de autoaprendizaje, aprender con todos los sentidos y un cambio en la concepción de los papeles alumno-profesor. Sobre estos cuatro pilares fue desarrollándose este nuevo método. La pedagoga italiana María Montessori hablaba de dos elementos esenciales en cuanto a la educación: la actividad de los sentidos o «sensibilidad» y la actividad del movimiento, o “movilidad”. *“El mundo no es conocido únicamente a través de los sentidos, sino también por el movimiento, por la relación entre el cuerpo y el espacio.”* (Yaglis, 2005,20). Las estaciones son entonces, lugares físicos en los que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual, en dupla o en grupo. Se trata, por tanto, de una batería de actividades dispuestas en consignas que el alumno ha de intentar resolver de acuerdo a sus intereses, posibilidades y aptitudes. El conjunto de todas las estaciones dispuestas en el aula puede tomar el nombre de un recorrido de aprendizaje o circuito de aprendizaje. Estamos ante un camino, al final del cual, el alumno tiene que haber creado su propio conocimiento a través de su trabajo. Se trata de alcanzar un determinado objetivo de aprendizaje, paso a paso, o estación tras estación.

Es importante diferenciar entre circuitos de aprendizaje abiertos, en los que coexisten estaciones de paso obligatorio con otras de pasaje libre y circuitos cerrados (como lo fue este caso), en los que el alumno está “obligado” a pasar por todas las estaciones. Se hizo opción por esa segunda posibilidad a los efectos de no desacomodar aún más a la maestra novel. Sería, por tanto, un paso más en el trabajo con estaciones, el que ésta pueda avanzar hacia modalidades de circuitos abiertos.

Es fundamental que las distintas estaciones posean un tema común, por tanto, esta estrategia de enseñanza obliga al docente a profundizar en la disciplina y tener, además, una visión didáctica de conjunto de cómo piensa abordarla. En este caso puntual, durante la instancia de planificación con la novel maestra se dejó en claro que enseñar el concepto de “nutrición” no es sólo enseñar una serie de procesos que ocurren en los organismos vivos, sino también las adaptaciones que dichos organismos desarrollan para poder hacerse de la energía que requieren para el cumplimiento de sus funciones vitales. De ahí que en la estación Desafío pesquero se pretendiera que los alumnos reflexionaran acerca de la relación que existe entre el alimento que los animales ingieren y las adaptaciones que desarrollan, en este caso los picos, en otros, diferentes aparatos bucales. Un objetivo similar se perseguía con la estación “Dime cómo es y te diré qué hace.” No obstante en la estación “A ensuciarse las manos: el intestino por dentro” se apuntaba hacia la estructuralidad asociada a la funcionalidad y en “Un mundo en miniatura” se pretendía que incursionaran en una visión microscópica (lo cual ocurría por primera vez) luego de una de tipo macroscópica.

Resulta sustancial reconocer el valor del trabajo en estaciones desde el punto de vista actitudinal, particularmente en la formación de individuos autónomos. La maestra manifestaba tener alumnos con un nivel de trabajo bastante descendido; apáticos, poco comprometidos, como así también alumnos con problemas de conducta. No obstante, todo el grupo se comprometió con la tarea, tratando de llegar a tiempo con las respuestas y aprovechando al máximo el material que tenían disponible. Ahí cobra importancia el otorgar consignas muy claras desde un primer momento, aspecto que la maestra reconoce como muy valioso. Todo esto redundaba en algo que a los maestros se les hace difícil atender y es la diversidad.

El trabajo de rotación finaliza con un intercambio de lo que cada grupo hizo y una reflexión que vincule las temáticas abordadas y permita seguir avanzando en la apropiación del conocimiento. Una instancia muy valiosa, que en este caso no se hizo por cuestiones de tiempo, pero que la novel podría retomar o realizar en otra oportunidad con otras estaciones de trabajo, sería la reflexión de lo que cada uno pudo aportar y los avances que logró. Eso ayuda a que el alumno aprenda verdaderamente a autoevaluarse y reconocer sus capacidades y dificultades.

Cerrando esta valoración de la temática que con mucho acierto seleccionó la maestra novel, hemos de tener presente las bases sobre las cuales se asienta el trabajo en estaciones:

- Cada individuo aprende de diferente forma y las estaciones ofrecen una importante variedad de actividades y recursos que permiten que cada uno se desarrolle según sus potencialidades.
- El aprendizaje se produce por sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento y cada estación representa una manera distinta de gestionarlo.
- El alumno debe desarrollar actitudes y pensamientos autónomos (más en 6º año) y esta metodología lo constituye en responsable de su aprendizaje. El docente es guía, andamiador. El alumno recorre libremente los conocimientos y el propio salón de clase.
- El aprendizaje colaborativo es promotor de verdaderos aprendizajes, por tanto el poder intercambiar puntos de vista, conocer más al otro, valorar su opinión, es un promotor de sinergia.

Las estaciones de trabajo ponen en práctica lo expuesto por Jensen (1998) quien sugiere que, los docentes para incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes y capturar su atención deben proporcionar selecciones (negociación de actividades alternas), hacer relevante y personal el aprendizaje, y hacerlo emotivo (emocional, energético, físico).

Como reflexión final, consideramos necesario destacar que si bien la novel maestra modificó su pensamiento, incluso su sentimiento de aversión hacia el trabajo en estaciones, causado por experiencias para nada exitosas, también es modificado el

pensamiento del docente acompañante. Las nuevas generaciones de docentes son el aire fresco que renueva nuestro sistema educativo. Es cierto que ellos pueden aprender mucho de nosotros, pero nosotros también de ellos. La incertidumbre, la humildad, la capacidad de sorprenderse, perder el sueño por una clase considerada “mal dada”, la búsqueda de apoyo de otros, el deseo de compartir y la apertura para recibir una orientación o un consejo, son cualidades que deberíamos poseer todos los docentes en todas las etapas de la carrera para forjarnos como verdaderos profesionales de la educación. El encuentro entre noveles y docentes experimentados, constituye la gran fortaleza del Proyecto de Acompañamiento a los Noveles Docentes.

Bibliografía

- BAUER, R. 1997. *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlín: Cornelsen Scriptor.
- JENSEN, E. 1998. *Teaching with the Brain in Mind. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria: VA.
- YAGLIS, D. 2005. *Montessori. La educación natural y el medio*. México D.F: Trillas.

VÍNCULOS PROFESIONALES EN RELACIÓN CON
LOS ALUMNOS, LA FAMILIA Y LA INSTITUCIÓN

INTRODUCCIÓN

Mara Elgue²

El comienzo de la vida profesional, enfrenta al maestro a dos grandes retos a nivel vincular. El primero de ellos tiene que ver naturalmente, con su ingreso a la escuela como lugar de trabajo. Allí tiene inicio el proceso de socialización secundaria del profesional de la educación, entendiéndose por socialización primaria la formación recibida en los centros de formación docente. Al llegar a la escuela, primaria o secundaria, el joven docente debe comprender la cultura institucional para lograr ser parte de la comunidad educativa. Esta llegada del nuevo no siempre es sencilla y en ocasiones la gramática escolar, la historia de la escuela, y las peculiaridades del sistema educativo en su conjunto, hace que este ingreso resulte particularmente duro o traumático. El sistema educativo uruguayo se sustenta en un régimen escalafonario en el que los docentes eligen el centro o los centros de estudio donde trabajarán, según los derechos que les garantiza el lugar que ocupan en listado y ordenamiento del escalafón. De manera que las escuelas menos elegidas, aquellas que albergan la población más vulnerable, enfrentan una alta rotatividad y permanente renuevo del plantel docente y suelen ser los principiantes quienes terminan trabajando en ellas, como lo expresa un novel docente en este capítulo:

“...Las instituciones en las que trabajé condicionaron enormemente mis prácticas. En este tema, el primer problema al que me debo enfrentar es la falta de permanencia: todos los años trabajo en tres instituciones diferentes (y diferentes a las del año anterior), con alumnado muy diverso entre ellas y dentro de ellas, normas de disciplina y formas de vincularse entre colegas que varían. Esto genera una enorme incertidumbre acerca del futuro laboral (que hasta provoca hartazgo en mi entorno personal, ajeno a la docencia) y requiere adaptarse constantemente a las características de cada institución, lo que genera nerviosismo y permanentes a muy distantes entre sí, e incluso en distintas ciudades, por lo que el tiempo de traslado es agobiante y reduce enormemente el tiempo libre, pese a que intento dedicar los viajes a estudiar y repasar las planificaciones.”

El segundo reto es el vínculo con los estudiantes y sus familias en el marco de los cambios del panorama sociocultural de la posmodernidad: las familias han cambiado, las escuelas también y consecuentemente los vínculos entre ambas instituciones.

² Coordinadora del Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay
Profesora de Literatura, Magister en Educación e investigadora en temas relacionados la evaluación, y las TIC.

Las escuelas y los maestros dejaron de ser monopólicamente “los que saben”. Los espacios y recursos de dónde obtener información y construir sentidos de la realidad se multiplican. La realidad ha dejado de ser única e idéntica para todos los sujetos. Es interpretada y representada a partir de los múltiples lentes con los que se mire. Los bienes culturales que transmiten las escuelas son puestos en tela de juicio y por tanto la autoridad de quienes mostraban capacidad para dar una versión racional y unívoca, de la realidad, ha desaparecido o al menos es cuestionada. Al decir de Dallera, O. (2000), la escuela se ha quedado huérfana de valores universales dentro de un contexto en el que se operan comportamientos ajustados a las circunstancias. Se multiplicaron los puntos de vista y las perspectivas frente a los problemas que nos ofrece el presente. Así lo evidencia el relato de Mayra frente a padres que cuestionan sus estrategias didácticas y los valores que pretende transmitir a sus alumnos: *“Los padres se quejaron mucho, conmigo y con la directora; nos dijeron cosas y nos faltaron el respeto. Me sentí muy mal y en muchas ocasiones no sabía cómo contestar.”*

Cuando los padres se retiraron, algunos alumnos del grupo se acercaron a preguntarme si era verdad que yo iba a renunciar al grupo. ¡No podía creer como se había llegado a ese comentario! Estaba afectada, obviamente les dije que eso no era verdad, que nunca se me cruzaría por la cabeza abandonar a un grupo por un “malentendido”.

En este escenario se disipa la jerarquía del maestro y la de la escuela. Se modifica la relación con el conocimiento, el cual se dispersa por una multiplicidad de espacios y de agentes. Lo que los jóvenes encuentran en las escuelas dista mucho de lo que esperan encontrar y las instituciones resultan disfuncionales e incluso irrelevantes: Así lo expresa Karina quien constata con angustia que lo que se ofrece en la escuela parece no importar y refuerza la frustración de los estudiantes que muestran su descontento desde un desajuste conductual: *“Para la mayoría la escuela es un lugar de paso, pero no un lugar donde aprender para ser alguien en la vida, tanto que consideran el recreo como el momento más importante del día donde pueden jugar, divertirse pero muchas veces lo hacen por medio de peleas.”* O Luciana cuando se cuestiona: *“En todo ese tiempo ningún docente pudo proponer ninguna tarea; yo me pregunté, ¿Qué es lo que estoy haciendo acá? ¿Cómo se frena este tipo de situación?”*

Sin duda la concepción de “ser alguien en la vida” es plurisignificativa y seguramente distinta desde la perspectiva del maestro, los padres y los estudiantes: necesita ser discutida, pensada y reconstruida por los agentes sociales implicados para que sea una categoría útil y capaz fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias.

Retomando a Giroux (1990) vemos la necesidad de repensar una pedagogía de frontera, capaz de exceder los límites de la cultura dominante, dando voz a los otros. La pedagogía de frontera procura reconocer culturas y dar paso a lecturas alternativas de la sociedad y el mundo, así como el autorreconocimiento de la propia matriz cultural, destacando la importancia de identificar las diferencias en un mundo posmoderno, que renuncia a la homogeneidad, a una cultura monolítica, para dar voz a los silenciados.

Los nuevos escenarios emergentes en el panorama socio cultural y económico de la posmodernidad, ponen en la agenda de la discusión pedagógica temas medulares como hacia dónde y cómo se reconstruirá la nueva institucionalidad educativa.

Así la profesora acompañante Cyntia reflexiona:

En primer lugar sabemos que no todos los problemas pueden resolverse en la escuela, pero sí es imprescindible comprender las causas de ellos. La visible “mala conducta” es la punta del iceberg, habrá que indagar en lo que se haya sumergido, el trasfondo.

Y Karina agrega:

Al insertarme en contextos mucho más vulnerables, donde los estudiantes tienen intereses muy lejanos a los objetivos que nos proponemos los docentes; estos estudiantes a quienes me había propuesto “cambiarles la vida” no estaban dispuestos a que lo hiciera: hay una distancia entre la imagen del profesor ideal y la realidad.

Los alumnos que concurren a las instituciones educativas de hoy, poco tienen que ver con el alumno estándar que se construyó el imaginario colectivo de la modernidad. Al decir de Rodríguez Zidán, E (2000) lo que los padres esperan de la educación, ha cambiado profundamente y en ello ha incidido también el cambio de la estructura familiar, (aumento de las tasas de divorcio, fecundidad precoz, aumento de familias con jefatura femenina, aumento de hogares monoparentales). Esto tiene directa relación con el conflicto que deriva de las nuevas relaciones entre los agentes de socialización, como un evidente déficit de socialización primaria a cargo de la familia, el conflicto de valores entre la escuela, las familias, los medios de comunicación y las subculturas juveniles, todo lo que modifica el papel tradicional del profesor y la trama de relaciones sociales escuela-familia. Estos cambios demandan un continuo esfuerzo por parte los docentes para consolidar su rol e interpretar, la relación de autoridad pedagógica que se ve amenazada ante un cuestionamiento de su función por alumnos y padres.

En este escenario, el desafío del profesorado y muy especialmente el de los docentes principiantes, será interpretar la realidad desde el paradigma de la complejidad, desde un posicionamiento donde la escuela no es el único agente socializador, pero sí uno muy importante, en tanto lugar de encuentro y diálogo entre los saberes de la cultura hegemónica por una parte y las expectativas de las familias, las culturas juveniles y agentes mediáticos por otro lado, en tanto agentes con los que compartimos la responsabilidad de educar y espacios a través de los que circula el conocimiento. Será necesario entonces pensar la propuesta escolar, desde una perspectiva reticular, en la que es imprescindible que el centro trabaje colaborativamente con una amplia red de educadores, con las familias y otras instituciones sociales, servicios sanitarios, asociaciones deportivas o lúdicas, medios de comunicación y otros nodos por donde circulan saberes capaces de potenciar una educación pertinente y ajustada a los desafíos del presente.

Bibliografía

- DALLERA, O. 2010. *Sociología del Sistema Educativo o Crítica de la Educación Cínica*. Buenos Aires: Biblos en Uruguay En: Revista Iberoamericana de educación-OEI.
- ESTEVE, J.M. 1987. *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- ESTEVE, J.M. 1993. El choque de los principiantes con la realidad. En: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 220, Barcelona.
- FILGUEIRAS, C. 1996. *Sobre revoluciones ocultas: la familia en Uruguay*. Montevideo, CEPAL.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. 2002 Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. En: *Revista Iberoamericana de educación*: Madrid: OEI.

EL VÍNCULO CON LOS PADRES

Mayra Sibila Feris Rodríguez: Docente novel

Hace aproximadamente dos meses viví una experiencia negativa con dos padres de mis alumnos de un tercer año. La misma, me dejó totalmente perpleja y más aún como docente principiante. A continuación paso a narrar la situación.

Me encontraba dando clase a un tercer año, con el cual nunca había tenido inconveniente. En un momento de la clase entra la subdirectora del liceo y les plantea a los alumnos una situación.

El día anterior, este grupo había tenido clases en un salón que no era el suyo y habían rayado los bancos, escritorio y paredes. La subdirectora, muy amablemente les preguntó cómo se podría solucionar este problema, a lo cual los alumnos le responden, que estaban dispuestos a limpiar el salón al día siguiente.

Luego de una larga charla de los alumnos con la subdirectora, la misma me preguntó si yo podía llevarlos en mi próxima hora a limpiar el salón. Sin pensar en los inconvenientes que me podría ocasionar, accedí a esa propuesta ya que me parecía algo totalmente justo.

El día siguiente organicé al grupo y fuimos a limpiar el salón. Ellos llevaron gomas de borrar y los auxiliares de servicio nos proporcionaron algodón y alcohol. Todo transcurrió con normalidad, los alumnos y yo limpiamos los bancos que habían rayado. Fue una linda jornada y los alumnos estaban entusiasmados: ¡querían que quedara todo perfecto!

Cuando terminamos, volvimos al salón del grupo y uno de mis alumnos me dijo “Profesora ya que estamos... ¿por qué no limpiamos los bancos nuestros?” Le pregunté al resto y todos dijeron que sí, entonces accedí, además quedaban aproximadamente diez minutos de clase.

Mientras los jóvenes borraban y limpiaban los bancos se asomaron al salón dos señores, padres de dos de mis alumnos. Fui hasta la puerta y uno de ellos, de muy mala manera me dijo: “¿Se puede saber qué es esto? ¿Es una clase de física o de limpieza? Yo, totalmente nerviosa le respondí: “Buenas tardes, mi nombre es Ana y soy la profesora de física”. Cuando comencé a explicar la situación uno de los padres me cortó y me dijo: “A mí no me importa, yo quiero saber por qué mi hija está limpiando”. A lo que yo respondí: “Señor, su hija no está limpiando, simplemente están borrando los bancos”. En medio de mis nervios continué explicándoles la situación, en resumen les comenté que nadie los estaba obligando a limpiar, que fue un acuerdo al que llegaron los jóvenes con la subdirectora, etc. Entonces, el otro señor me dijo que quería hablar urgentemente con la directora. En ese momento, le pedí a uno de

mis alumnos que fuera a buscar a la adscripta para que se quede con ellos, así yo podía acompañar a los padres a la dirección.

Cuando llegamos a la dirección la directora los hizo pasar y me pidió que me quedara afuera. Una adscripta y la secretaria me preguntaron qué había pasado y yo les expliqué; ellas me dijeron que yo no podía permitir que interrumpieran mi clase y que los padres no podían pasar a los salones sin antes pasar por la adscripción.

Como docente principiante yo no sabía que los padres no podían pasar a los salones, así como otras reglas institucionales que nosotros – los docentes noveles – no sabemos aún.

La directora habló unos quince, veinte minutos con los padres, y luego pasé yo. Sentí que me sacaron autoridad y no respetaron mi trabajo como docente.

Los padres se quejaron mucho, conmigo y con la directora; nos dijeron muchas cosas y nos faltaron el respeto. Me sentí muy mal y en muchas ocasiones no sabía cómo contestar.

Cuando los padres se retiraron, algunos alumnos del grupo se acercaron a preguntarme si era verdad que yo iba a renunciar al grupo. ¡No podía creer como se había llegado a ese comentario! Estaba afectada, obviamente les dije que eso no era verdad, que nunca se me cruzaría por la cabeza abandonar a un grupo por un “malentendido”.

La situación fue muy fea, me sentí muy triste; pero en todo momento me sentí apoyada por la dirección y el resto de mis compañeros docentes. La directora me calmó diciéndome que había manejado la situación muy bien y con altura.

Me fui a mi casa muy triste por lo que había pasado, por cómo había sido tratada por los padres y pensando en mi reencuentro con el grupo después de lo ocurrido. Pensé mucho y decidí no hablar del tema para no causar ningún otro inconveniente.

En la próxima clase después de lo ocurrido todos me preguntaban qué había pasado, les comenté que sólo había sido un malentendido con los padres y que hablando todo se arregla. El tema quedó por ahí, pero en las semanas siguientes las hijas de estos padres estaban distantes conmigo. Por suerte, ahora todo está normal, adoro el grupo y no he tenido más encuentros con los padres.

En esta situación me hubiese gustado sentirme acompañada por el grupo de trabajo de acompañamiento a noveles, quizá hubiese cambiado algo...

REFLEXIONANDO...

Adriana Valentina Pérez Salatto: Docente acompañante

La complejidad de la vida cotidiana en las aulas interpela continuamente nuestras posturas como docentes, interrogando nuestro saber, creencias y supuestos. De la reflexión y la investigación acción que llevemos adelante surgirán los posibles caminos que nos permitan avanzar en la construcción de nuestra identidad profesional.

El caso que antecede resulta un claro ejemplo del impacto que la práctica tiene directa e indirectamente en sus actores. En este caso específicamente, el abordaje de dos situaciones conflictivas sucesivas puso en jaque a la docente protagonista, problematizando su labor pero seguramente fortaleciéndola en su rol.

En primer lugar, en forma conjunta con la autoridad del liceo, la colega abordó el problema de la inconducta de los alumnos, a través del diálogo que culminó con el acuerdo de realizar la limpieza de los bancos y paredes. La toma de decisiones conjuntas entre los actores contribuyó por cierto, al fortalecimiento del sentido de pertenencia a la institución, lo que sin duda alguna favorece la convivencia. Como menciona Victoria Berretta (2010: 98): “...desde la institución educativa se pueden brindar instancias que permitan la reflexión, tanto de los alumnos como del cuerpo docente, sobre los problemas de su interés. Sólo si se abren estos espacios el centro se podrá hacer consciente de algunas necesidades y exigencias que, muchas veces, pasan desapercibidas. Esta oportunidad de interacción se vuelve necesaria para que el conflicto no se torne algo negativo; a través de ella se estimula el diálogo y la participación de todos los involucrados para la elaboración de las pautas que regirán la convivencia dentro de una institución”. Tanto la subdirectora como la colega novel apuntaron en este caso en particular a la formación en valores, tarea fundamental de todo educador. En conversaciones con la colega, esta manifestó que se le plantearon muchas interrogantes: “¿Qué actitud tomar? ¿Qué se espera de mí? ¿Qué debo hacer?” Apreciamos claramente cómo la reflexión de la docente atraviesa todo su accionar diario. Finalmente optó por priorizar la vivencia de los valores, convencida de que se educa todo el tiempo. Cabe también destacar el hecho de que la misma docente se abocó a la tarea de limpieza, dejando en evidencia no solo su concepción de actor de la institución que se involucra en todas las tareas, sino también que se educa desde el ejemplo. En este caso se abordó el conflicto “como un valor” (Jares, 1997) en sí mismo, ya que de él se derivaron varias enseñanzas que contribuyeron al aprendizaje y crecimiento humano y profesional de los involucrados. Como manifiesta Antonio Pantoja (2005:8): “El conflicto se puede convertir en un recurso de la acción tutorial para conseguir un mejor clima de aula, actitudes de tolerancia y solidaridad, cooperación y colaboración, etc.” También estamos de acuerdo con Escudero (citado

por Jares; 1997,7) en que: *“el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que “las escuelas” como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares”*.

El diálogo llevado a cabo entre los actores deja entrever aspectos más relevantes de la vida institucional. Se buscó la promoción de conductas adecuadas y aceptables para el contexto escolar, la escucha y la participación de los integrantes de la comunidad educativa, la concepción del error como formativo, el rechazo a la impunidad y la búsqueda de la justicia, promoviendo el respeto y la responsabilidad y teniendo en cuenta que *“los acuerdos que se gestan en una mediación, por el hecho de ser voluntarios, alcanzan un mayor nivel de compromiso y cumplimiento”* (Curwin, 1995; Leal, 1994). La convivencia escolar es fruto de una construcción continua en la que se refuerzan conductas, se desechan algunas y se introducen otras. Es precisamente como lo expresan G. Frigerio, M Poggi y G. Tiramonti (1992): *“...la aceptación de las convenciones escolares y de las normas que la gobiernan son las que inician a los adolescentes en la aceptación de estos mecanismos en la sociedad global”*.

El involucramiento de los alumnos en las distintas dimensiones de la vida escolar contribuyó seguramente a la valoración de los espacios existentes en la institución. Compartimos la visión de Gabriela Bentancor que manifiesta que *“las instituciones educativas son centros de convivencia activa y significativa, y en ella es posible abordar desde la cotidianeidad las relaciones interpersonales. Son, por excelencia, el lugar de la convivencia ciudadana, donde se aprenden las competencias para el pleno ejercicio de los derechos”* (2010, 17). Sin lugar a dudas se derivaron múltiples enseñanzas luego de haber sorteado este conflicto: ver los conflictos como algo positivo, reconocer y asumir responsabilidades y enmendar los errores en conjunto.

La segunda situación desequilibrante y que planteó mayores dificultades a la colega se generó a partir de la reacción de algunos padres, indignados porque sus hijos estaban limpiando mobiliario y paredes que habían rayado, hecho que dejó al descubierto una serie de cuestiones que tienen que ver con la cultura institucional y las relaciones de poder. Por un lado, está la existencia de protocolos de actuación en lo que atañe a la concurrencia y presencia de padres en el liceo que eran desconocidos por la protagonista, lo que refleja las fallas existentes en términos de eficacia en los canales de comunicación entre los distintos actores que conforman la institución. Por otro lado, este relato deja en evidencia la concepción subyacente en algunos integrantes de la comunidad (los padres de algunos alumnos), que cuestionan los fines de la escuela, dejando entrever sus ideologías y expectativas. El hecho de cuestionar la resolución tomada por la docente, fruto del diálogo con el resto de los actores involucrados, pone en tela de juicio aspectos tales como la legitimidad de la autoridad que se le confiere efectivamente al docente, el manejo de las relaciones de poder, los preconceptos acerca de los docentes principiantes y su autoridad propiamente dicha.

Jares acota en este sentido que “*las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta*” (1997,12). En la actualidad la autoridad del docente, en contraposición a la concepción de escuela imperante en el pasado, no se impone, sino que como menciona Tenti, E (2012) “*se construye y se habilita día a día.*” En palabras de Tallone “*Es un hecho constatado que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y hoy debemos elaborar otras formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad actual*” (2011,117). En esta experiencia concreta, la docente marcó claramente su rol y autoridad al delimitar su accionar cuando fue interpelada por los padres. Realizó un abordaje respetuoso, manteniendo su compostura y dirigiéndose respetuosamente a sus interlocutores. Vemos claramente la actitud de demanda por parte de los padres que decidieron hablar con la autoridad, en este caso y para ellos la directora, desconociendo por completo a la docente. Posteriormente, la directora, la respaldó y reconoció su accionar por la forma en que esta abordó el conflicto y sorteó la situación. Este tipo de respuestas son fundamentales si se pretende construir y educar en un ambiente de empatía que tienda a lograr el fortalecimiento de los vínculos entre los actores, en los que la coherencia esté presente. En palabras de Inés Dussel y Myriam Southwell: “*La educación entonces implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo*” (2009,3). En este episodio, los educadores involucrados apostaron al diálogo constructivo para resolverlo, apostando a la negociación y la concientización de las responsabilidades.

Sin lugar a dudas, como manifestó la docente luego de charlar sobre el aprendizaje que esta vivencia le dejó, “*son este tipo de episodios los que fortalecen en la construcción de nuestra identidad como educadores*”. En palabras de Jacques Delhors: “*... la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad*” (1996,108).

Bibliografía

- ALLIAUD, A. 2011. Narración de la experiencia: práctica y formación docente. En: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.92-108, jul./dez. 2011) Disponible en: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/.../1903> Consultado en agosto 2013.
- ARGUEDAS, I. 2010. Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, N°1. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5.pdf Consultado en julio 2013.
- BENTANCOR, G. (comp.), et.al. 2010. *Convivencia. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia: Aportes para una discusión*. Autor institucional: UNICEF. Oficina de Uruguay, ANEP, UNESCO Edición: UNICEF. Oficina de Uruguay, ANEP, UNESCO

- Disponible en: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/publications.html> Consultado en julio 2013.
- DUSSEL, I y SOUTHWELL, M. 2009. *La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate*. Disponible en: www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/enredarse/files/2012/07/Texto-3.pdf Consultado en agosto 2013.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- GOY, M.2012. *La autoridad docente antes se imponía, hoy se debe construir*. Entrevista a Emilio Tenti Fanfani *El litoral*. Disponible en <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/08/13/educacion/EDUC-01.html> Consultado en agosto 2013.
- JARES, XESÚS R. 1997. *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Revista Iberoamericana de Educación N° 15 Disponible en www.oei.es- Consultado en julio de 2013.
- OEA- AICD. 2005. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*.
- PANTOJA VALLEJO, A. 2005. *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Disponible en: www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf Consultado en julio 2013.
- RIVAS, J y HERRERA, D. 2010. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Disponible en www.octaedro.com. Consultado en agosto 2013.
- TALLONE, A.2011. Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva OEI, Buenos Aires, Argentina. En: *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 115-135. Disponible en: <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/98>. Consultado en agosto 2013.

LA PUNTA DEL ICEBERG

Karina Castillo: Docente novel

A la escuela en la que trabajo asisten niños que provienen de contextos desfavorables, lo cual trae consigo dificultades en su conducta y aprendizaje. Esto hace aún más difícil la tarea de un docente, y más la de un docente novel como yo.

Cuando eres estudiante lees lo teórico, haces la práctica y te parece que es fácil hacerte cargo de un grupo, pero una vez que te recibís y tienes tu grupo a cargo, aparecen las dudas frente a qué contenidos seleccionar, cómo enseñarlos para que los niños se sientan motivados, cómo hacer una reunión de padres, cómo controlar el grupo, entre otras.

Pruebas estrategias que estudiaste en el instituto y te das cuenta que algunas te sirven y otras parecieran no dar los resultados esperados. Entonces ahí es cuando te empiezas a preocupar y poner nervioso, tratando de buscar soluciones a los problemas que se presentan diariamente. Necesitas estar seguro de que vas a solucionarlos y no se te va a venir todo encima. Quieres pensar “yo puedo” e intentas hacer lo que puedes para cambiar dicha situación.

Este es mi segundo año de trabajo y en él me he encontrado con muchas dudas: empiezan las clases ¿Cómo será el grupo? ¿Qué hago el primer día de clases? ¿Y el segundo?

Pasan los días tengo que hacer la primera reunión de padres del año, ¿cómo la hago, qué digo?, no sé, nunca hice una y nunca me enseñaron prácticamente eso. Solo he tenido directivas generales de parte de la dirección en las primeras reuniones administrativas.

Primeros días, repaso de lo trabajado el año anterior, y cuando llega el momento de trabajar los contenidos del año ¿cómo los selecciono?, ¿por dónde empiezo, lengua, matemática, historia, geografía, arte, biología, física, química?

Debo hacer la planificación semanal de manera que lo que trabaje no sea un picoteo, ¿cómo lo hago?, ¿cómo saber qué trabajar y no equivocarme en esa selección? ¡Cuántas preguntas!

Empiezan los conflictos entre los alumnos ¿cómo hago para controlarlos? Intento algunas de las estrategias que aprendí en los libros y otras que observé en maestros mientras hacía la práctica. Llega un punto en el que parece que ya agoté todas las estrategias. ¿Qué hago ahora?

El grupo que tengo a cargo tiene conflictos en cuanto a faltas de respeto entre ellos, falta de atención y molestias en la clase, malas reacciones frente a burlas o faltas de respeto en forma verbal. Si no fuera por el desorden constante, podría ser un grupo unido y muy trabajador. Eso me causa pena, pero por más que uno intente

enseñar valores y trate de cambiar la situación, parece que no les importara nada y siguen igual. Para la mayoría la escuela es un lugar de paso, pero no un lugar donde aprender para ser alguien en la vida, tanto que consideran el recreo como el momento más importante del día donde pueden jugar, divertirse pero muchas veces lo hacen por medio de peleas. No pueden estar sin molestar a algún compañero. Estas peleas verbales continúan en la clase y con suerte finalizan con mis “retos”.

Hace un par de meses, a la hora del recreo varios niños de mi grupo, sólo porque sí, sin motivo ninguno, patearon una paloma herida que se encontraba en el patio. ¡Qué horror! Al enterarme no supe qué hacer, qué decirles, cómo enfrentar el tema, sólo les pregunté por qué lo hicieron y no supieron que contestar. Entonces acudí al equipo director para solucionar el problema y apoyarme con mis dudas. Allí hubo una conversación con los niños con el propósito de que reflexionen. No sé si entendieron pero me sentí apoyada ¡qué bueno!

Frente a todo esto se dificulta y bastante la tarea de enseñar de un docente, y principalmente la de un docente novel, ya que hay muchas estrategias que creo que se aprenden con la experiencia de años de trabajo y con el apoyo de otros.

Por esto pienso que son muchas las dudas que se presentan cuando eres novel, pero que preguntando a uno u otro docente con más experiencia se pueden llegar a solucionar.

No nos rindamos que la tarea cuesta, pero no es imposible.

REMEMORANDO LOS COMIENZOS DE LA CARRERA

Cyntia Torres: Docente acompañante

Cuando escuché este planteo de la novel, en la reunión de noveles y acompañantes me sentí totalmente identificada pues ¿quién no ha vivido situaciones parecidas en sus primeros años de labor? Recuerdo que en mi primer interinato debí hacerme cargo de la “peor clase” de la escuela, era un sexto año que desafiaba constantemente mi “autoridad”, según el paradigma de aquel momento. Muchas veces volvía a mi casa llorando por lo difícil y estresante de las situaciones vividas a diario. Pensé hasta en renunciar, porque había muchos compañeros docentes que dejaban entrever que yo era la “nueva”, que no podía con la clase. Entonces recuerdo haber recibido consejo de alguien que no es docente pero que siempre ha manifestado un gran amor y respeto verdadero por los niños: “¿Por qué no te los ganas con premios por buenas acciones...?” En ese momento pensé que debía tomar en cuenta lo aprendido en el instituto pero integrarlo a ese saber intuitivo que se posee y que nos va dando pistas sobre el acierto o desacierto de las decisiones que a diario tomamos en una clase.

La experiencia vivida me pareció propicia para relatar al grupo de noveles y acompañantes reunidos en ese encuentro. Agregué además el relato de algunas de las estrategias que fui construyendo en esa primer experiencia laboral. Debí “sacrificar” espacios y tiempos dedicados a mi familia pues organizaba tarde de juegos en mi casa con los niños de la clase. Eso fortaleció el vínculo con ellos y aprendí a disfrutar de esos momentos y por ende a plantearles las tareas escolares con más entusiasmo.

Se inició así un valiosísimo intercambio de relatos entre colegas, que nos llevó a reflexionar sobre los nuevos escenarios donde deben desempeñarse los docentes noveles, con nuevos desafíos sobre los que muchas veces hay más incertidumbres que certezas. Lo primero a establecer es que el espacio del programa de acompañantes es un encuentro entre colegas en el que se construyen saberes entre todos, donde se realiza un intercambio de igual a igual. Donde los jóvenes aportan la frescura, entusiasmo y sinceridad al poner sobre el tapete las dificultades que viven y nosotros la experiencia con la que podemos empatizar para que reflexionando juntos se pueda construir un nuevo formato del rol docente. No pueden concebirse logros significativos en solitario, todos necesitamos del apoyo de los pares, que nos hagan entender que lo que nos sucede no es una aberración sino parte del proceso de formación permanente. Se focaliza en la construcción colectiva a partir de la experiencia personal para darle verdadero sentido a ambos roles: el de novel y el de acompañante. Se discutió en el grupo de acompañantes sobre los problemas de inserción de noveles a los centros educativos, el problema social que viven los niños y las familias actuales, que repercute en las aulas. Es innegable que se ha desdibujado el rol docente actual pues aparecen

urgencias que deben ser atendidas prioritariamente. Esta multifunción cumplida por los docentes en la actualidad altera la misión principal que es educar, pues los niños trasladan con facilidad al docente la carga afectiva buena o mala que tienen con sus padres o referente. Otro factor que influye en los vínculos es que la mayoría de los niños no viven en ambientes de contención y cariño, sin distinción de clase social. Como lo plantea la docente pareciera que la violencia y falta de límites es propio de contextos marginales, pero numerosas investigaciones demuestran que van más allá del contexto y que responden a múltiples causas. Puede visualizarse que estos alumnos como muchos otros, desafían a la docente con respecto a los límites. Probablemente la escuela sea el único lugar donde existe una organización con reglas a respetar y donde se trata de que el respeto provenga del convencimiento y no de la imposición. Si se aplica un modelo autoritario probablemente dará resultado con algún niño pero con otros perjudicará el proceso de establecimiento del vínculo apropiado para que se pueda enseñar y aprender.

A veces el fracaso proviene de querer poseer el control total de la clase para resolver los problemas de conducta. En primer lugar sabemos que no todos los problemas pueden resolverse en la escuela pero sí es imprescindible comprender las causas de ellos. La visible “mala conducta” es la punta del iceberg, habrá que indagar en lo que se haya sumergido, el trasfondo. En ese análisis aparecerán características que permitirán al docente entender la situación personal de cada niño y así actuar para ganar la confianza y el respeto de ellos. En base a esto se construirá día a día el rol de enseñante. A la vez crecerá la autoconfianza del propio docente, evitando el sentimiento de angustia por el “no puedo” y erradicando la idea de abandonar. En muchas ocasiones la agresividad de los niños queda en evidencia cuando reciben un trato amable y cariñoso, y si esto pasa a ser parte de su vivencia de aula, se transformará probablemente en un ideal a seguir. Es importante que el esfuerzo que realiza el docente novel en esta tarea sea compartido por los demás docentes de la institución para que logre alcanzar la etapa de “ajuste interiorizado” (Lacey, 1997), donde logra responder a las demandas de la cultura institucional privilegiando lo posible en el marco de las condiciones que afrontan. Este será un primer paso hacia una “redefinición estratégica” que permitirá reflexionar sobre la práctica para mejorarla.

Todos hemos intentado lograr la atención de nuestros alumnos con materiales novedosos, recursos actualizados para intentar sobrevivir a las situaciones complicadas. Esta es una etapa básica de todo docente que al alcanzar la etapa de “dominio” manejará el arte de enseñar favoreciendo mejores aprendizajes de sus alumnos.

La docente en cuestión plantea como condición para su propia superación el trabajo con otros, imprescindible para el crecimiento profesional. Hay que evitar el aislamiento que muchos experimentan, ya sea por falta de apertura del centro educativo hacia los novatos o del novato hacia los nuevos desafíos. Esto no debe operar como factor negativo en el proceso de inserción, aprendizaje y formación del novel en las escuelas.

Como grupo de apoyo pensamos que la postura que adopte el centro será crucial en el proceso antes mencionado. Una institución que habilita a la investigación protagónica apunta a pensar marcos teóricos que sustentan los sucesos, buscando entender los por qué y los cómo actuar a partir de ahí. Así pueden pensarse en alternativas fundadas para redimensionar las prácticas.

Cuando se habla de enseñar valores habrá que puntualizar que más que enseñarlos deben impregnar la vida del aula para que cada emergente sirva como disparador de análisis, interpretación y sensibilización para lograr llegar a las etapas de contención, formación y transformación. En el ejemplo de la paloma herida que fue pateada por los niños, la docente les preguntó por qué lo hicieron y ellos no respondieron porque sabían que estaba mal, la docente sin querer realizó una interpretación “lo hicieron porque sí, por maldad”. Tal vez si escucharemos el relato de la directora, según cómo haya encarado la situación, podríamos distinguir otra interpretación, si los niños se sinceraron y contaron sus sentimientos ocultos. Una nueva mirada de la situación puede propiciar la contención, favorecer la formación de valores a partir del suceso y en el mejor de los casos operar como transformadora de conductas.

El tema de la indisciplina y más específicamente la convivencia es un tema que merece un espacio de discusión pues considero que va más allá de las reglas y normas provenientes del sistema. Estas deberán reorientar las prácticas desde el plano del sentido común y del intercambio cotidiano para impactar en procura de la transformación de la subjetividad.

En la creencia que no existen recetas aplicables a toda situación donde exista el mismo problema se brindaron en una entrevista personal algunos consejos a la docente novel:

El primero fue el de realizar un autoanálisis de ¿cómo se siente frente a la tarea de enseñar?, ¿qué imagen tienen sus alumnos de ella y qué imagen tiene ella de los niños?, ¿pide ayuda cuando siente que no puede o piensa que eso le hará perder autoridad frente a los niños? En este proceso se busca hacer visible lo invisible, para poder reflexionar en grupo de profesionales. Establecer límites claros y cumplirlos desde el comienzo ayuda a la imagen que el niño y su familia se forman respecto al docente. El asunto es cómo hacerlo. Como docente hay que tomar conciencia de la importancia de la tarea que se cumple, conocer a los destinatarios a fondo para saber cómo acercarse a ellos en la forma adecuada. Hasta manejar el timbre de voz y la postura adecuadas desde el saludo inicial para facilitar una buena predisposición en los niños es importante. Además es bueno presentarse ante ellos con una buena sonrisa y con actitud amable, demostrando mantener el control aún en situaciones personales adversas.

Del intercambio con el novel emergieron ideas y estrategias para experimentar con el grupo y luego valorar con otros noveles y el grupo de acompañamiento.

Como ya se expresó esta tarea exige mucha responsabilidad y pasión por parte del docente novel al tener la noble misión de enseñar y a la vez aprender de sus propias prácticas y del acompañante al hacer la tarea con dedicación dotándola de sentido.

PIGMALEÓN EN GRUPO

Vanessa Basualdo Castellini: Docente novel

“Es más difícil de comprender el comportamiento del ser humano, que el de los átomos”. Albert Einstein

Martes de coordinación...y otra vez el tema central, es el segundo B (grupo de ciclo básico-liceo público del interior), nuevamente los docentes realizan un montón de quejas con lo que es su comportamiento. Que se ríen, que insultan, que cantan, que esto, que lo otro. Por otro lado, yo, “la novata”, escuchando toda esa catarsis que desde hace rato y la venía escuchando ya, incluso en la reunión de evaluación.

Precisamente en dicha reunión, de los 14 docentes que integramos su currícula, solo dos, incluida yo, supuestamente “podíamos” con el grupo. Como en toda reunión esbozamos las estrategias que hacían favorable nuestro trabajo, sin que tuviéramos dolores de cabeza, estrés, o renunciáramos al grupo. Pensando que este diálogo favorecería la labor, al revés, se hizo caso omiso y el problema continuó. Primero se habló con todo el grupo en general, y luego con los padres y aún el problema continuó.

Un día, cansada de que este problema continuara, hablé directamente con el grupo y los escuché. Mi pregunta era: ¿por qué se comportaban así con ciertas asignaturas y con la mía no tenían problemas?, incluso es uno de mis mejores grupos. Entonces, estos plantearon en resumen, que los profesores venían como “manijados” (textuales palabras) y que luego la mínima cosa que les molestara, bastaba para que los sacaran de la clase.

Es aquí que me acordé, incluso lo compartí con ellos, algo brindado en mi formación, por la docente que precisamente, en este momento es la que me está acompañando en mi iniciada profesión...En un colegio hicieron el siguiente experimento: habían dos grupos, como los que hay en este preciso momento (A y B)... las características eran: uno era el que concentraba a aquellos alumnos excelentes, “las liebres” y el otro era un grupo con graves problemas de conducta, comprensión, etc...; “las tortugas”. Pero... ¿qué se hizo con los docentes?, bueno, se les dijo que el primer grupo era horrible, que tenían graves problemas, etc. (como las que tenía el segundo grupo) y en cambio el segundo, era el grupo de aquellos alumnos excelentes. Como quien dice se los “engañó”, y se “etiquetó” a estos grupos. Al cabo de un tiempo, los alumnos presentaban las características mencionadas. El primero era el de los insoportables, y el segundo era el de los excelentes. Con este relato, ellos se sintieron muy “identificados” ya que ellos perciben que los docentes los habían “etiquetado” y que por ello, su actitud era otra, como si vinieran “poseídos” ...entonces lograban que ese pensamiento se hiciera realidad. Además me planteaban que yo, por ejemplo, “no

tenía ninguna varita mágica ni nada por el estilo”, sino que siempre venía de “buen humor”, y los “escuchaba”, que tenía en cuenta sus intereses, sus deseos, y con la forma cómo trabajamos ellos, se sentían muy cómodos, por eso se lograba un clima agradable, incluso aquellos que supuestamente cantaban, me creaban canciones en relación con mi asignatura. Siguiendo a Meirieu “no podemos, ni proponer el saber sin tener en cuenta el deseo, ni venerar el deseo para someterle todo saber”.

Desde mi punto de vista esto es importantísimo y lo planteé en la coordinación, ya que yo soy su profesora coordinadora, pero los docentes aún continúan con dicha actitud, y están en esa especie de comodidad, y no intentan cambiar esa postura, o quizá por lo menos un día entrar con otra cabeza y sin “etiquetas”. Me da la sensación (otro aporte que habíamos comentado con mi docente), de que la escuela en general estratifica, y tiene un doble discurso como: “haz lo que digo y no lo que hago”, porque si bien mencionan que hay que cambiar, no lo hacen desde sus propias prácticas, y siguen enseñando como lo hacían hace 20 años atrás, entonces:

¿Cómo vamos a cambiar el resto?, ¿Solo trabajamos con las liebres, y “pateamos” las tortugas? ¿Cuándo las tortugas son las que pueden ganar también! ¿Las incluimos o en realidad las excluimos?, o con ese justificativo de que prefieren sacar la “manzana podrida” antes de que siga contaminado, y quizá jamás se tomaron un tiempo como lo que mencionaban en los relatos del proyecto de Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E.) para charlar con dichos alumnos y tratar de mejorar los vínculos. “No... ¿Para qué?, si no nos da el tiempo...” y a veces por no perder ese tiempo...logras esa exclusión, logras “patear” la tortuga, y logras que ganen las liebres. Aquí podría reflexionar mucho sobre lo que yo he ido creciendo, y a su vez reflexionar sobre lo he visto, pero en este relato mi interés en general, es dar cuenta de la importancia de los “vínculos”, y el hecho de mirar también del otro lado del “puente” que tratamos de construir siempre entre nosotros y ellos. A veces por no tomarnos ese tiempo, no estamos haciendo ese ejercicio, no estamos mirando más allá, sino que solo tenemos dos colores, o es blanco, o es negro, cuando en realidad hay muchos matices.

Otro de los relatos que leí, fue el de “experiencia pedagógica sin capacitación pedagógica”, a veces no es necesario ser un “doctor” en vínculos, pero por lo menos podemos intentar no estigmatizar más y animarse a salir de esa “comodidad”.

En estas coordinaciones he sufrido mucho, el hecho de escuchar a estos colegas y hacerme sentir como la “privilegiada”. Pero aún así, “no me callo y sigo luchando” hasta que se den cuenta, sigo compartiendo mis estrategias, hasta los invito a presenciar mis clases, pero nadie se toma ese tiempo...hay veces que me dicen...”pero entonces todos los días tengo que traerles algo”, y yo me pregunto...¿entonces no planifican?, incluso los más veteranos me dicen: “esto no va a cambiar y yo a esta altura de mi vida, no voy a andar matándome, tú lo haces porque eres joven”, entonces yo le contesté: sí, soy joven, pero amo lo que hago y jamás me daré por vencida, cada clase, cada alumno es un “desafío” y es obvio que todos somos heterogéneos, y por lo tanto no debemos enseñar como si fueran grupos homogéneos, o todas “liebres”.

A veces solo basta escuchar, y como lo dije tomar en cuenta su interés, que esto también lo compartí con mis colegas. Yo quería trabajar en red, partiendo de sus intereses y que cada asignatura pudiera abordarlo...porque logramos al final, “hacerlos creer que el mundo está separado” en matemática, física, biología, historia, etc. Cuando tenemos bien en claro que esto no es así, entonces como docente tengo un doble “desafío” además de compartir mis conocimientos con ellos, debo además lograr que ellos puedan construir estas redes.

En síntesis: para lo que es mi profesión tengo algo muy en claro: primero debes amar lo que haces porque los contextos a veces no son los más favorables y la tarea es más difícil, pero además hay que tener en cuenta sus intereses, porque para mí; si no hay motivación, no hay deseo, no se logra el clima, no se genera el aprendizaje. “(...) la motivación es indispensable para el aprendizaje, (...) la motivación de un estudiante está en función de lo que percibe para sus intereses y metas personales. (...) el hecho educativo es dinámico, cambiante y no admite comportamientos estándar ni estilos prefijados. De poco sirve que el profesor aprenda rutinas y recetas técnicas de comportamientos óptimos ya que el carácter dinámico del aula hace imposible el traslado de actuaciones en diferentes situaciones (Miguez, 2001).

Aunque te requiera mucho más del tiempo del que pensaste, aunque te implique toda una evaluación distinta a la que venías haciendo, aunque te quedes sin recreos, etc... te aseguro que vale la pena. Esta demostración de interés por parte nuestra, este tiempo extra, se devuelve en muchas cosas: genera en ellos que se sientan confiados, que quieran seguir investigando, se terminan los problemas de conducta...

Ese tiempo, es brindarle también una cuota de cariño y de hacerlos sentir que pensaste en “ellos” y que los tuviste “en cuenta”. Ahora el reto es que todos los profesores, deberían esforzarse también, y preguntarse: ¿De verdad, esto es lo que amo, esto es lo que quiero?, ¿Me tomo el tiempo necesario?

UN ENCUENTRO DISPARADOR

Martha Marques San Martí: Docente acompañante

“El real vivir es encuentro” Martín Buber

11 de junio de 2013

Hoy realizamos el segundo encuentro con los noveles en el centro educativo. Minutos antes, me encuentro con ellos, y una me comenta: estoy trabajando con mis alumnos en un proyecto para presentar en el Club de Ciencias. ¡Qué bueno!, comenté. ¡Qué casualidad!, yo estoy cooperando en él.

En seguida, la charla se interrumpió. Empezábamos la actividad.

Nos dirigimos a un salón, nos sentamos los profesores acompañantes y los noveles en círculo. La profesora coordinadora expone la consigna: relatar por escrito en una carilla una situación o un hecho crítico en el aula. En ese instante, observo a la novel que estaba frente a mí (minutos antes habíamos conversado). Su cara era de desconcierto. Pregunta: ¿qué significa? Acto seguido, otra profesora, acota: puede ser también relacionado con la institución. Mi mirada se dirige de nuevo a ella y veo su expresión de calma y tranquilidad.

Ahora, la desconcertada era yo. ¿Por qué cambió su expresión? ¿Qué había detrás de ese comportamiento?

Minutos más tarde, tendría la respuesta.

El trabajo en subgrupo

El segundo paso, era dividir el grupo y trabajar en forma oral con los relatos. Por azar, en el grupo, estaba “ella”. Y esto..., fue el inicio de mi narrativa.

Comienza hablar, reflejando dos actitudes contradictorias entre supervivencia y entusiasmo. Recurre a algunos comentarios que yo relato en clase... la experiencia de algunas instituciones educativas que discriminaban a los estudiantes en: tortugas –los lentos y liebres-los rápidos”, utilizando como estrategia, un experimento. Y siguiendo a McEwan y Egan, el relato en vez de informar se transformaba en una fábula que muestra un mensaje moral sencillo Lo cierto es... que en el transcurso de la vida algunas tortugas se transformaron en liebres, algunas liebres en tortugas y otras permanecieron así... Mientras que ella relataba la experiencia de las etiquetas que sus pares ponían al grupo.... a través de la expresión “los manijados”, “profesores poseídos...”

Las investigaciones de Lortie (1975) muestran, que las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia

la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Su relato plasmaba esa creencia.

Obviamente, en ella se reflejaba el “trabajo en soledad, aislado”:, ciertas expresiones daba cuenta de ello: “joven”, “privilegiada”... En realidad, es una de las características de los primeros años de desarrollo profesional. En ese sentido, Vonk (1996), menciona “nadar o hundirse”... ¿Esas son las alternativas, me pregunto?

También, el relato daba cuenta de la brecha entre lo que Dubet (2006), llama el estatuto objetivo, su jerarquía, puesto o función atribuida por el sistema educativo y el oficio ejercido.

Se produce, simultáneamente, algo en mí. Había una parte de mis primeras experiencias docentes que estaban adormecidas. Su relato, las despertó. “Mi propia experiencia”. Ahora, en silencio la estaba compartiendo con ella. Es ese acompañamiento, donde su relato me lleva a un análisis y reflexión de mi propia praxis. Era evidente: Escuchar, preguntar y observar a los principiantes, me proporcionará mejores herramientas y capacidades para el trabajo con mis alumnos.”

En ese momento, comenzábamos a acompañarnos. Parafraseando a Pablo Neruda en 20 poemas de amor y una canción desesperada “...nosotros los de entonces ya no somos lo mismo...”. Ya no somos “profesor experto” y “profesor novato”. La única imperceptible distancia, son los años de ejercicio de la docencia. y nada más. Como dice Leinhardt (1988), La gran cantidad de heurísticos se relaciona a la cantidad de evidencias de niños, de clases y escuelas diversas en las que se han desempeñado a lo largo de su trayectoria a diferencia de los novatos.

Nuestros relatos implicaban lo personal y el impacto emocional, tan propio de la tarea docente... Las narrativas, reflejaban el vínculo con nuestros pares y con la Institución en general. ¡Cuán cerca estaba su relato del mío! La diferencia estaba, que hasta ese momento, el mío había quedado en el rincón del “silencio”.

Como señala la Red de CAIE, los relatos atañen a la experiencia escolar en su conjunto entre las que está el clima de trabajo institucional, las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa,...el relato de ella, apunta a los vínculos entre pares, estudiantes...

Días más tarde

El encuentro, fue un disparador para mí. Comenté al grupo que estaba con ganas de realizar un trabajo junto con una novel sobre narrativas. Ella (la novel), me había dejado inquieta.... pues las experiencias pedagógicas nacen de un problema o de una inquietud, inusual, nuevo, incierta o desconocida que tuvo que enfrentar el protagonista.

El profesor principiante

Converso con ella. Acepta en forma entusiasta y agradecida. Y comenzamos nuestro desafío. Por primera vez, ambas estábamos incursionando en roles diferentes y en la narrativa... Ya no se trataba del rol tradicional de experto sino de una relación

de horizontalidad donde todos escuchamos, reflexionamos, aprendemos... Había que romper con los roles anteriores...

En seguida vino a mi mente, su persona... Recuerdo que cuando hizo el curso ella estaba esperando su primer hijo. Una cuestión que me impresionó fue que hasta último momento asistió y mantuvo su entusiasmo... ¡Qué suerte! Al encontrarme con ella, observé que no ha cambiado en nada... ¡tiene un empuje!, empuje que se plasman en sus palabras: “Aunque te requiera mucho más del tiempo...”. Inmediatamente, su entusiasmo era también, el mío.

Mi primer año en la Institución

Ingresé a la institución en el año 2005. Se trata de una institución de formación docente en el interior del país. Si bien conocía el departamento, el resto era desconocido para mí.

De entrada, se visualizaba un clima de divisiones. Los profesores “fundadores”, los que hacen “años que están” y “los otros”. Es decir, los “nuevos” -ejemplo, yo- como relata también la novel.

Me acuerdo, que en los corredores algunos preguntaban: ¿qué asignatura enseñas? A bueno, vas a tener a fulanito o a fulanita o a éste o el otro grupo. Los comentarios eran qué buenos o qué malos son... En términos de Bourdieu y Berstein, sería la concepción de la educación la reproductora de las diferencias sociales. Así la forma en que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza... ¿Hay una cultura dominante formada por algunos docentes? ¿El lenguaje, contribuye a esta reproducción?

El otro problema que enfrentamos al inicio como menciona Marcelo García es la adaptación al ambiente sociocultural de la institución que muchas veces no coincide con las características del profesor principiante (como le pasa a la novel).

El discurso de mis pares se asemejaba al sentido de que los estudiantes reproducían su desigualdad según las expectativas de movilidad social o en la tradición re productivista el proceso mecanicista de origen-destino social. Como narra la profesora principiante: “ la escuela estratifica...”, “el doble discurso...”.

Las primeras reuniones de profesores

Cada semestre, se realizaban las reuniones de profesores (ahora con el Plan nuevo, asiste quién considera que son importantes-no son obligatorias).

Parecía que cada uno tenía su “butaca” numerada.

Como “nueva”, dejaba que primero hablaran los “llamados expertos”.

Bueno, llegaba el momento de “cantar las calificaciones” y hacer el juicio del grupo. Por momentos, parecía que estaba en otro mundo.

Mis vivencias, eran muy diferentes. Me preguntaban, en serio cómo puede ser buena o bueno contigo, No puede ser, exonera siempre todas las materias....en fin....

Resultaba que los estudiantes como a la novel “los etiquetaban”. No solo a ellos, también a mí, “la recién llegada” o la “nueva”. Es por eso, que fue un disparador el encuentro.

A partir de ese momento

A raíz, de la experiencia de etiquetamiento y estratificación de los grupos, cada curso lo comienzo de la siguiente manera.

“La historia de ustedes conmigo, comienza ahora”. Les explico si son buenos, malos en tal asignatura, con tal profesor... no me incumbe. Solo me atañe lo referido a mi curso.

Se sorprenden... al principio, pero eso crea un clima de reglas claras... y de confianza en ellos y en mí... (Puente entre nosotros y ellos, en palabras de la novel).

Hoy

Hoy se unen dos trayectorias distintas que tienen en común experiencias institucionales parecidas. ¿Cómo sigue la historia? La idea es acompañar a los centros de enseñanza observando los vínculos institucionales, profundizando en las percepciones de los noveles pero también de los distintos actores con los noveles. Es decir, construyendo el nosotros...

Nuestras prácticas, junto con el equipo de este proyecto, el año pasado, se trazó un camino.

Es un camino con marchas y contramarchas pero de construcción de comunidades de aprendizaje en el aula y entorno al ámbito institucional familiar... pues la enseñanza no solo está sujeta al ámbito del aula. Como dice Zygmunt Bauman (2003), en tiempos de modernidad líquida, los puntos de referencia estable escasean y eso significa el pasaje de los grupos de referencia a pautas y configuraciones en los modos de relación que ya no están determinados y, a veces, hasta se contradicen entre sí: “los contextos no son favorables...”, “el hecho educativo es cambiante...”, afirmaba la profesora principiante.

Nosotras, “las de ahora”, aceptamos el desafío de incursionar en las narrativas como forma de socializar, reflexionar y retroalimentarnos con el equipo del proyecto a fin de intervenir en nuestras prácticas-cambiar nuestras prácticas, menciona la novel.

En ese sentido, Maite Alvarado (1997) considera “que una consigna de escritura opera a la vez como valla y como trampolín. Valla porque delimita un universo temático y un género discursivo, pone restricciones al enunciar la invitación a escribir algo y, en consecuencia, a dejar de escribir otra cosa. Trampolín, porque sirve de apoyo para saltar hacia un texto impredecible, aún para su autor.

El propósito de nuestras narrativas, es transitar en el entendido de establecer vínculos pedagógicos situacionales. Jerome Bruner (2003), resalta que la narrativa refleja las interpretaciones de las acciones y de los comportamientos de los seres humanos; la experiencia vivida media la propia experiencia y configura la construcción social.

Siguiendo las teorías de la actividad o aprendizaje situado; las acciones, los significados, las creencias están presentes en términos de contextos. El sentido del acompañamiento apunta al proceso de mutua formación y retroalimentación. Ambas ideas, las plasman Vezub y Alliaud. Y hacia ahí nos dirigimos...

Al igual que la *experiencia* “Un primer paso hacia el cambio. La introducción de nuevas estrategias didácticas”, esperamos comprometernos por indagar en las expectativas de los estudiantes, a fin de encauzar y utilizar sus motivaciones, diarias, en la construcción de un conocimiento significativamente útil y de crear “comunidades de aprendizaje afin de “no hacerles creer a los estudiantes que el mundo está separado” (palabras de la novel profesora).

El participar en este espacio me permitió intercambiar vivencias, reflexionar sobre nuestras prácticas y compartirlas... Y quisiera hacer el cierre de estas narrativas aludiendo a parte de un parlamento de Segismundo en la Vida es Sueño de Calderón de la Barca

¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, que el mayor bien es pequeño, que toda la vida es sueño y los sueños, sueños son...

Bibliografía

- ALEN, B. et.al. 2012. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el programa de formación de formadores de Uruguay*. Montevideo: MEC-ANEP-OEI.
- ALVAREZ, M. 2010. *Docentes. La comunicación y los vínculos institucionales en las primeras prácticas: modos de decir y escuchar las voces*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021.
- BOADO, M. y FERNÁNDEZ, T. 2010. *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel pisa 2003-2007*. Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Ciencias Sociales.
- BONAL, X. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- FINKEL, D. 2000. *Dar clase con la boca abierta*. Universidad de Valencia.
- MC EWAN, H. Y EGAN, K. (compiladores) 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEIREIU, P. 2002. *Aprender, si Pero ¿Cómo?* 3º Ed. Barcelona: Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Área de Desarrollo Institucional (abril de 2009). *Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E.)*.
- MIGUEZ PALERMO, M. 2001. *El núcleo de una estrategia universitaria: motivación y comprensión*. Montevideo: UDELAR. Unidad de enseñanza de la Facultad de Ingeniería.
- VESUB, L. y ALLIAUD, A. 2012. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: MEC-ANEP-OEI

VIVA LA TECNOLOGÍA

Luciana Ciambelli: Docente Novel

La siguiente experiencia laboral transcurre en una escuela que pertenece a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Montevideo. Un grupo de treinta y seis alumnos, de sexo masculino, ingresó a un grupo de Formación Profesional Básica de mecánica automotriz, en el turno matutino.

Los docentes comenzamos las reuniones semanales obligatorias para planificar las horas de las materias integradas. En la primera reunión, se solicita a la dirección la división del grupo. En la primer semana el grupo manifestó un rechazo a las asignaturas que no fueran específicas de mecánica automotriz; además se constataron serios problemas con el cumplimiento de las normas básicas de convivencia: llegadas tarde, insultos a docentes, compañeros y personal que trabaja en la institución educativa, peleas en clase y fuera de ella, rotura del material de taller, algunas veces escondían las pertenencias de los compañeros y los docentes, llegando en alguna oportunidad a hurtar. Se constata en el momento que se solicita reunión de padres y en la entrega de boletines muy poca asistencia de padres.

El promedio de edad del grupo es quince años, la mayoría de los estudiantes posee primaria completa, algunos de ellos han repetido una o varias veces primer año de ciclo básico de Educación Media. Los educandos pertenecen a la zona de la escuela y a sus alrededores. Soy docente de informática, materia que no tiene espacio propio, por lo tanto todas las horas de clase se realizan en conjunto con el docente de taller, de idioma español y de inglés. El profesor de taller, comentó que tuvo que suspender a tres estudiantes, que no se retiraron del salón, aunque la adscripta les pidió que salieran. Cuando comienza la hora de informática junto con el profesor de taller, le propongo al docente llevarlos a la sala de informática, para intentar calmarlos un poco, ya que la experiencia me dice, que estando frente a una computadora, ellos moderan su carácter. Realmente fue peor, se alteraron más. Mientras estaba el profesor de taller se controlaron aunque gritaban y cantaban. No lograba hablar con ellos.

A los veinte minutos de comenzada la clase el docente se tiene que retirar, quedándome sola a cargo de todo el grupo. Algunos alumnos seguían gritando, comenzaron a subir a las sillas y a las mesas. Otro subgrupo, tuvo la idea de sacar todas las teclas del teclado, y volverlas a colocar formando palabras, con cualquier significado; para ellos eran solo palabras, si se les preguntaba porqué lo hicieron, ellos contestaban -“Profe, nos estamos divirtiendo”. Por lo tanto, este grupo no estaba en condiciones de usar la sala, primero por el número, las máquinas no alcanzaban, ya que en la sala hay quince, o sea, los primeros que entraban podían trabajar y el resto

se quedaba sin hacer nada, aunque se les asignara otra tarea; aquí se visualizó otro problema, el trabajo en equipo, no había manera de convencerlos de que trabajaran de a dos.

Todas las propuestas de ejercicios les resultaban aburridas y sin utilidad, tiraban papelitos, pelotitas de papel con tiza adentro, y cualquier objeto que hubieran podido sacar del taller, tornillos y tuercas pequeñas. Había otros alumnos que solo le apagaban las máquinas a los que estaban utilizando la computadora, para hacer dibujos, renegaban porque no podían ingresar a Facebook; los estudiantes que estaban utilizando la computadora se enojaron comenzando así las peleas físicas dentro del salón. Yo sola no podía separarlos, el resto del grupo observaba, gritaba y fomentaba la pelea. Otro estudiante por pedido mío salió a buscar un docente varón. Lo curioso fue que al intentar separarlos, uno de los estudiantes que peleaba me dijo: -“Profe, salga de acá, así no le pegamos”, el muchacho dejó de pelear y me sacó.

Cuando ingresó el profesor, automáticamente se terminó la pelea.

Luego de este episodio, otro subgrupo se dedicó a esconderle las cosas a sus compañeros, y a los docentes, celulares, mochilas, cuadernos, y los menos graciosos guardaban en la mochilas de los demás, ratones y teclados. Al finalizar la clase tres de los ratones no aparecieron y nadie se dio cuenta de quién se los llevó. Un alumno en particular, le quemó el pelo a un compañero. Ya se le había pedido en más de una vez que guardara el encendedor. Ninguno de los dos profesores que estábamos en ese momento vimos quién fue. El profesor varón que vino a intentar ayudar se retiró cuando ingresa la profesora de inglés, con quien tenemos una hora de clase integrada y compartida. Ella comenta:” -Hay que dividir este grupo, es muy grande”.

En todo ese tiempo ningún docente pudo proponer ninguna tarea; yo me pregunté, ¿Qué es lo que estoy haciendo acá? ¿Cómo se frena este tipo de situación?

Le sugiero a la profesora de inglés, salir de la sala antes de que rompieran algo. Ella accede. Los llevamos a un salón de clase común. Entonces llega una administrativa preguntando si habíamos estado en la sala de informática, ambas la miramos. ¿Por qué? indagamos. -“Dejaron a toda la escuela sin Internet” nos informa. Los servidores de toda la escuela están al alcance de cualquier persona que utilice la sala de informática.

El grupo de alumnos suspendidos, que aún seguían en la escuela pero fuera del salón, quemaron una papelera de plástico.

Otro subgrupo entraba y salía de clase. Ya cansadas de la situación, la profesora de inglés fue a buscar al director de la institución. Los estudiantes no reconocen su autoridad, sino que, lo destratan y lo insultan. Todo esto ocurrió en mi horario de clase.

La primer semana del mes de mayo se efectúa la división del grupo. Se pasan 18 alumnos a un grupo que cambia de turno, seleccionados por la cantidad de suspensiones y observaciones que tuvieron en los meses previos.

Desde el cuerpo docente en las sucesivas reuniones semanales, se buscaron estrategias una de las cuales fue proporcionarles una educación en valores, como eje

transversal a ser tratado por todas las asignaturas del curso, durante el año electivo; además se contó con el apoyo de dirección.

Durante un mes fue intensa la actividad en ese lineamiento, ya que no se lograba avanzar en los contenidos propios de cada asignatura. Se constata que la conducta de cada educando va variando, su nivel de conocimiento casi permanece igual que al ingreso, con la diferencia que comienzan a tener identidad como grupo, a delegarse tareas, a respetar a la autoridad masculina, ya no gritan durante la clase, comienzan a valorar el trabajo del otro y el propio. Estos cambios a nivel actitudinal se afianzan lentamente. Sin embargo, el nivel de rendimiento es menor a lo esperado siendo que tienen como mínimo primaria completa. Allí comienzo del curso, había alumnos que no sabían utilizar un diccionario, se veía que no manejaban el alfabeto. A los docentes nos cuesta comprender como una persona puede egresar de la escuela sin saber esto. Sin embargo, en informática, materia que me compete, detecto que utilizan las computadoras bien a nivel de usuario básico, toda la generación de quince años actualmente ya han utilizado las máquinas del Plan Ceibal. En el espacio áulico se da una enorme variedad de situaciones educativas, para hacer frente a ellas es necesario que el o los docentes y la institución trabajen en conjunto, fomentando la buena convivencia, buscando que los alumnos sientan que pertenecen a la institución, buscando desarrollar una visión de futuro, tanto académica como laboral; para trabajar estos objetivos se debe lograr un buen proceso de socialización, fomentando y favoreciendo las habilidades comunicacionales de docentes, funcionarios y alumnos, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Es muy importante que desde la institución se valore el trabajo realizado por los alumnos, es por esta razón que al culminar cada semestre en la escuela se fija un día para que los familiares de los muchachos, y toda persona que desee, puedan ver la muestra de sus trabajos.

Existe una cultura antivalor que es muy aceptada por estos alumnos, por ejemplo, si en una prueba obtienen una calificación de uno, es vivida con orgullo, en cambio el estudiante que obtiene un diez, es despreciado y aislado. Los docentes tratamos de cambiar el patrón de valor de los trabajos, se vio que el aumento de la capacidad de comunicación y el aumento de la confianza en sí mismos, lentamente van cambiando. Sería muy útil, trabajar estos temas desde los proyectos de centro de las instituciones educativas, para así lograr tener un resultado más duradero.

DOCENTE ACOMPAÑANTE

Laura Rodríguez: Docente acompañante

Quien suscribe y actúa como Docente Acompañante tiene una fuerte y vivaz experiencia de aula en Educación Media pero quizás no tenga una bibliografía actualizada que contenga todos los emergentes pedagógicos, psicológicos y sociológicos actuales. También trabaja en Formación Docente, dictando Lengua, a los estudiantes del IPA (Instituto de Profesores Artigas).

Se deja constancia que los soportes teóricos se realizarán desde el área en el que se trabaja: Lengua materna. Quizás se podría realizar un enfoque más especializado desde otros aspectos pero no debe olvidar que: *“La formación valoral puede subsumirse en la tradición sociológica de las teorías de la socialización. Este concepto designa el doble movimiento mediante el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración, y de individuos, en tanto sujetos susceptibles de producir una acción autónoma: integración – autonomía marca un espacio conflictivo y contradictorio de todo proceso de socialización.”*

En este contexto, no puede hacerse ninguna reflexión más o menos seria sobre el tema de socialización sin tomar posición acerca de la clásica cuestión de la relación entre individuo y sociedad. En efecto, el mismo lenguaje de la formación de valores remite a una cierta idea de sujeto y a una cierta idea de sociedad, Emilio Tenti Fanfani. Los desafíos que presenta la educación actual suponen que el docente novel debe desarrollar una serie de estrategias que le permitan lograr lo que se denomina una competencia comunicativa adecuada a cada contexto. El discurso docente resulta fundamental a la hora de emprender ese gran desafío de enseñar. La pregunta que cualquier docente novel se formularía sería: ¿Por qué punto o aspecto del programa comienzo? Pero cuando traspasa la puerta del salón de clase se encuentra con una realidad que genera una serie de interrogantes acerca de: ¿Qué hago con todas esas historias individuales y muchas veces incompatibles entre sí, como para convivir dentro de un grupo y enseñar? Resulta imperioso recordar algunas de las palabras de Jacques Delors *“Aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades y deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación, y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o de los grupos de alumnos.”*

Actualmente el docente se encuentra inmerso en la extraña y muchas veces indescifrable “maraña educativa” que se percibe como un conflicto educativo.

“El conflicto es inherente a la condición humana, abierto a la regulación constructiva. Modifica estructuras de poder. Supone tensiones capaces de construcción

o creatividad. Son oportunidades de transformación. La relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución MAZZARELLA, M; MESA, E. (s/f)

El alumno que ingresa a la Educación Media, conlleva una historia personal que supone solucionar todo a través de la inmediatez, su actitud de apego o desapego frente al código lingüístico implica que ha desarrollado una serie de mnemotecnias que le permitan ser un usuario competente frente a sus pares. La comprensión de signos lingüísticos, no ha logrado una correcta asociación entre significante y significado. Por eso, en muchas oportunidades actúa de acuerdo a lo que su imagen acústica “registra”.

“Estamos rodeados de palabras. Todos nuestros intercambios sociales dependen no sólo de que podamos formular de manera clara y precisa nuestros pensamientos y deseos, sino también de que seamos capaces de comprender los diferentes mensajes que recibimos y de proporcionar respuestas adecuadas a sus requerimientos. Por eso, dominar la palabra resulta fundamental para desenvolvernos en el mundo” (GIAMMATTEO, M., ALBANO H, 2009). Hoy en día, dominar la tecnología constituye una gran puerta de entrada al mundo del conocimiento.

Todos los aspectos antes mencionados evidencian algunas de las situaciones o circunstancias a las que se enfrenta el docente diariamente. Depende de cada contexto y de la cohesión institucional en la que se desempeñe. Está claro que si no existe un fuerte apoyo y acuerdo en el ámbito educativo en el que trabaja poco podrá hacer. El trabajo en equipo y la coherencia institucional que el alumno perciba harán a la historia de cada éxito o fracaso educativo. Sin acuerdos previos entre la comunidad educativa nada será posible y esto desalentará a los docentes noveles. Ellos necesitan del apoyo y del estímulo de los que ya transitaron un largo camino.

Así comenzó mi relación docente novel- docente acompañante sin saber que se iba trabajar en esta propuesta.

Si hay algo por lo que un docente al final de su carrera se puede sentir gratificado es de haber sido elegido para transitar y acompañar a quien recién comienza y siente una gran multiplicidad de sensaciones, presiones, y por qué no interrogantes acerca de si podrá acceder al ámbito educativo actual.

Las conversaciones mantenidas con la docente novel siempre terminaban con un gran cuestionamiento acerca de qué hacer para solucionar las dificultades y “conectarse realmente con un grupo”. Solo las vivencias personales, los deseos de superación y el fuerte compromiso con la tarea educativa llevaron a la docente novel participar en esta propuesta.

Quien suscribe, escribió estas páginas con una gran satisfacción pero con la conciencia de la falta de tiempo para elaborar un documento más contundente.

Bibliografía

- FILMUS,D. (comp).1998.*Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI-Troquel.
- DELHORS,J. 1999. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO
- GIAMMATTEO, M, ALBANO H, (coord). 2009. *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Editorial Biblos.
- MAZZARELLA, M; MESA, (s/f) E. *El conflicto educativo*. Documento IPES.
- TENTI FANFANI, E. La escuela constructora de subjetividad. En FILMUS,D.(comp).1998.*Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI-Troquel.

CUANDO EMPIEZAS CREES QUE VAS A CAMBIAR EL MUNDO

Juan Andrés Lezama Balsas: docente novel

Mi comienzo en el ejercicio de la profesión se vio marcado por el cruce de varios elementos: las expectativas, los problemas y las necesidades.

Una de las expectativas principales que me llevaron a elegir la docencia fue la transformación de la realidad: lograr que los estudiantes con los que trabajara tuvieran más posibilidades para tener un cambio en sus condiciones de vida, que sintieran gusto por el aprendizaje (particularmente de la Biología, ya que es la asignatura que enseño) y en lo posible que a partir de su pasaje por el liceo desearan continuar sus estudios formándose profesionalmente. Durante el estudio de la carrera, tanto desde los cursos de Didáctica como desde otras asignaturas (por ejemplo, el estudio de Paulo Freire en Pedagogía) se reforzó esta definición sobre el propósito de la tarea del profesor.

Al comenzar a trabajar como docente, estas expectativas fueron acompañadas por necesidades concretas: tener herramientas para atender a la diversidad de estudiantes con los que me encontré en los muy distintos contextos en que me tocó trabajar. En la formación de grado estudié varios autores y propuestas que trataban el tema de la enseñanza para un tipo de alumno “estándar”, con determinadas características (tanto sociales como de estilos de aprendizaje) que le permitirían aprender los contenidos que nosotros debemos enseñar; esto fue de utilidad para los liceos en los que realicé la práctica docente.

Sin embargo, no fue suficiente al insertarme en contextos mucho más vulnerables, donde los estudiantes tienen intereses muy lejanos a los objetivos que nos proponemos los docentes; estos estudiantes a quienes me había propuesto “cambiarles la vida” no estaban dispuestos a que lo hiciera: había una distancia entre la imagen del profesor ideal y la realidad.

Esta relación entre las expectativas y las necesidades fue generadora de problemas y de oportunidades. Para superar la falta de interés y las bajas expectativas que los estudiantes muestran con respecto a su propio aprendizaje y su proyección a futuro, he intentado recurrir a cambios metodológicos, experimentando con actividades (juegos, representaciones con roles, elaboración de documentales); por lo general estas generaron una desconfianza inicial por parte de los estudiantes, con cierto rechazo a exponerse o miedo a demostrar que disfrutaban una propuesta de clase, pero es frecuente que luego se involucren y disfruten, aunque no necesariamente tiene como efecto un mejor aprendizaje, y esperan que todas las propuestas futuras sean así, lo que no es posible cumplir. Pero muchas de las planificaciones pensadas no dan resultado, y

desde la inexperiencia es muy difícil saber qué hacer con eso, ya que en la carrera se enseña mucho sobre qué hacer para que la clase salga bien, pero no se toca el tema de cómo proceder cuando esta sale mal.

Otro problema que también es generador de oportunidades es la escasa diferencia generacional con los estudiantes, aspecto que intenté minimizar cambiando mi manera de vestir habitual, recurriendo a uso de camisas y ropa más formal. Este aspecto no fue relevante cuando trabajé con estudiantes de primer año de Ciclo Básico (con quienes obtuve mejores resultados que con el resto), pero sí lo fue con adolescentes de los demás grados. Al enfrentarse con un profesor joven y hombre (combinación no tan frecuente) muchos estudiantes muestran una mayor predisposición original a que les guste la asignatura, pero no siempre tienen claro que hay determinados requerimientos que son necesarios para una clase, independientemente de la edad del profesor. En ocasiones emiten comentarios de excesiva confianza, más propios de una conversación con amigos, y se sorprenden o molestan cuando les llamo la atención, señalándoles lo inapropiado de su acción, ya que consideraban que iba a permitir (o incluso festejar) ese tipo de comentarios. Claramente esto hace necesario un esfuerzo mucho mayor para que el clima de clase sea adecuado en grupos con determinado perfil, especialmente cuando el trabajo es una suplencia y ya estaban habituados a trabajar con otro estilo docente. En general, en los pocos años que trabajé hasta el momento (algunos de los cuales no fueron completos) esta situación hizo que en el transcurso de los meses existieran grandes variaciones en el relacionamiento con los estudiantes: una etapa de buen vínculo inicial, seguido por momentos de mayor dificultad mientras se establecían los límites, una etapa de mejora con las pautas ya asumidas y un cierre del curso con un vínculo cercano a los alumnos.

Sin embargo, el trabajo no se limita al aula, sino que las instituciones en las que trabajé condicionaron enormemente mis prácticas. En este tema, el primer problema al que me debo enfrentar es la falta de permanencia: todos los años trabajo en tres instituciones diferentes (y diferentes a las del año anterior), con alumnado muy diverso entre ellas y dentro de ellas, normas de disciplina y formas de vincularse entre colegas que varían. Esto genera una enorme incertidumbre acerca del futuro laboral (que hasta provoca hartazgo en mi entorno personal, ajeno a la docencia) y requiere adaptarse constantemente a las características de cada institución, lo que genera nerviosismo y permanentes experiencias fallidas, ya que el tipo de vínculos que se establecen en un centro educativo no son eficaces en los demás. Además, trabajo en liceos situados en barrios muy distantes entre sí, e incluso en distintas ciudades, por lo que el tiempo de traslado es agobiante y reduce enormemente el tiempo libre, pese a que intento dedicar los viajes a estudiar y repasar las planificaciones.

A su vez, en las instituciones hay estilos de directores que proceden de manera muy diversa cuando se incorpora un docente joven al plantel. Siempre me preguntan si estoy haciendo el último año de práctica, en algunas ocasiones con desconfianza y en otras con optimismo; mientras algunos directores me reciben con alegría, pensando que un docente joven llega con entusiasmo y compromiso, otros prejuizan que no

soy capaz de trabajar solo en el aula, llegando en un caso a ofrecer acompañarme a presentarme en la primera clase con el grupo. En todos los liceos hay compañeros en la misma situación que yo, con quienes tengo la oportunidad de compartir experiencias y ver si son similares a las mías. También hay colegas con antigüedad, algunos que sirven de referentes para la orientación sobre cómo se trabaja allí, y otros tienen discursos que generan el deseo de no terminar como ellos (por ejemplo, “cuando empiezas crees que vas a cambiar el mundo y después no cambias nada). Lamentablemente, debido a la no permanencia, al año siguiente parte de lo incorporado desde los referentes se diluye porque debo cambiar de institución y adaptarme a todas estas condiciones nuevamente, siempre con el pedido de mis antiguos compañeros de que vuelva al liceo, como si esto estuviera dentro de mi poder de decisión.

Mis experiencias en la docencia hasta el momento son muy distintas, pero todas comparten elementos en común, como la abundancia de estudiantes cuyo entorno social les dificulta el éxito educativo, con instituciones que no logran cambiar esta realidad, lo que hace necesario que desarrolle mayor tolerancia a la frustración que la que tengo actualmente, pero sin dejarse ganar por el desánimo, ya que este es el momento de la carrera en el que se tiene mayor energía para emprender cambios en las prácticas.

DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

Gabriela Rico Trigo: docente acompañante

Todavía recuerdo mis primeros años de docencia: el no saber que hacer en las clases frente a estudiantes bulliciosos y demandantes. El querer ser creativa, ingeniosa, cercana a los alumnos y a su vez queriendo saber poner los límites, que permitieran el desarrollo de la clase. Me recuerdo usando un saco de abrigo de mi madre, para camuflar mi corta edad y generar una confianza en mí misma, que ningún saco podía remediar.

Todos sabíamos de la decepción de planificar y que nada saliera como estaba previsto, de las preguntas sin respuestas, de la pulseada permanente de nuestros estudiantes, de las quejas de nuestros colegas en la sala de profesores, de los centros complicados, de los peores horarios, de la desconfianza de algunos adscriptos y directores (sos tan joven).

En esos momentos era imprescindible el encuentro con mis pares, el compartir anécdotas, secretos, frustraciones, consejos y alegrías. De esos encuentros salía fortalecida. No solo era yo, todos estábamos en el mismo barco, transitando por aguas movedizas y un tanto turbulentas.

Veníamos de la Didáctica infalible: “yo nunca eché a un alumno de mi clase” era el comentario de nuestros profesores de Didáctica. Siempre se nos pedía más. De algo nos convencía la Formación Docente: siempre nos faltaba una eternidad para ser buenos. La tarea era inconmensurable”

De esto hace 25 años. En aquel momento no existíamos los noveles, aunque la bibliografía a la que hoy accedemos nos acerque investigaciones desde la década del 70 (Lortie: 1975, Veenman: 1960-1982, Fuller y Bown: 1975 en Martínez Sánchez: 2012). En nuestro país, esta etapa tan importante en la formación de un docente no fue visualizada hasta entrado este milenio.

Hace unos años, me acerqué a la problemática de los noveles y a la bibliografía al respecto, siempre en búsqueda de poder apoyar a otros en este largo camino, en el que todos somos casi permanentes noveles. Al leer la bibliografía y las investigaciones en torno a la temática, me sentí reflejada y recuperando mis viejas experiencias, tratando de recibir a los “nuevos” y apuntalándolos en este recorrido.

Al empezar este trabajo me planteé en primer lugar recuperar también mis recuerdos de “novel” (anteriormente presentados) y compartirlos con mi dupla acompañante. Eran tan similares las situaciones: los conflictos, los sueños, las frustraciones y las recompensas. A partir de ese intercambio surge este trabajo que en primera instancia trata de reflexionar acerca de los claroscuros en las primeras experiencias profesionales.

La misión de la tarea de enseñar y la grandeza de la misma, quizás tenga que ver con las dificultades en el desarrollo profesional.

La educación tiene que ver con los nacimientos, con inscribir a los nuevos en la vida (Arendt en Larrosa). Sin nuevos seres humanos, sin crías, no hay educación. Las generaciones adultas, aún insisten en el legado “extra cromosómico” a sus mismas, al imprimirle los signos y símbolos que les den completitud. Somos el resultado de lo que hemos hecho con lo que se nos ha dado e insistimos en “dar” ese mensaje. La educación debe introducir en la palabra, en la cultura; transmitir ese legado, aún cuando los nuevos no estén tan dispuestos.

La vida y la educación están íntimamente relacionadas: la educación se hace cargo de la vida: desde sus dos acepciones, de zoe y de bíos. La primera expresa el simple hecho de vivir, común a todos los seres vivos como la “nuda vida”. La educación prepara para la vida en su sentido biológico, en el cuidar la vida y su continuidad. La segunda indica la forma de vivir propia de los individuos dotados de palabra y razón en la sociedad. (Cullen: 2004): la vida que trasciende lo meramente biológico. La educación dentro de esta acepción cumple con sostener la vida, con cuidar el mundo de las palabras, de la cultura, en su sentido más trascendente. Es hacer que los que nacen, nazcan a un mundo común. Es inscribir las biografías de cada ser humano: único en un mundo con una historia anterior, con tradiciones, legados. La educación es responsabilidad del mundo adulto.

De acuerdo a esto, la escuela es un espacio vital: inmerso en la vida de generaciones y generaciones. De ahí quizás la sensación de incompletitud: siempre es desmedido lo que debemos afrontar: la responsabilidad de participar en los nacimientos de nuevos “bios”, que a su vez permitan luego recibir a otros. Al entrar en una clase, no tenemos conciencia de esta magnitud, en general, pero la misma nos acompaña siempre.

En esta línea François Dubet, en referencia a la profesión docente señala que la enseñanza está anclada en un oficio, dado que los individuos que la realizan actúan sobre otros: “sobre las almas de otros”. Desde esta perspectiva el que enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros (Antelo, 2009) actuar sobre el bios.

Mi compañero de dupla pretende inscribir a los nuevos, no sólo desde la Biología, sino también hacia un proyecto de vida, que trascienda el horizonte liceal. El no lograr este cometido frustra: no sólo desde lo individual, sino desde lo colectivo. La responsabilidad es mayor si no cumplimos con transmitir el legado, si nuestros signos, no fueron lo suficientemente claros para inscribirlo en nuestro mundo.

Ese es el mensaje que como especie se debe transmitir, ahora: ¿cómo se organiza ese legado? ¿Cuál es el saber que se debe transmitir? Partiendo de que el conocimiento es efímero y corresponde a la esfera de lo representado, lo comunicable ha de ser el saber: lo simbólico que pauta las relaciones entre los sujetos que componen una comunidad X.

Tomando a Elías, el conocimiento “*es el significado social de símbolos contruidos por el hombre tales como palabras o figuras, dotadas con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación*” (Elías, 1994, 55). Estos

símbolos han variado a lo largo de la historia, responden a las necesidades de cada sociedad, y están en estrecha relación con la llamada cultura hegemónica determinada por el poder. Es así que conocimiento y poder constituyen una díada inseparable. El saber, es del orden de lo simbólico.

Ese saber, hoy se encuentra cuestionado, en el centro del debate: las nuevas tecnologías de la comunicación acercan a los alumnos múltiples conocimientos que al segundo serán perimidos y aventajadas por otros. Por otra parte, los docentes, no participan en el proceso de producción de los saberes que transmiten, lo cual genera cierto descrédito de su labor dentro de la academia. Además, en sectores más vulnerables, los saberes que la educación formal ha seleccionado, no son sentidos como necesarios por estos estudiantes. Lo que el docente tiene para ofrecer dista del mundo en que se encuentran.

Otro aspecto que incide en el desarrollo profesional del docente, es el valor que varios sectores de la población le dan a la educación. Hoy la misma se presenta desacreditada. Una parte importante de los jóvenes no ven en la misma un sentido de crecimiento personal y/o profesional. Esto se visualiza mucho más claramente en los sectores donde trabajan los noveles.

A pesar de estas condiciones y descrédito, el novel insiste en cómo acercar ese saber a sus alumnos. En general, tal como lo plantea mi dupla, la etapa inicial tiene sus ventajas. La disconformidad es una de ellas. La misma que los lleva a planificar y replanificar, que los anima a probar otros recursos, otras actividades, la que da vuelo a la creatividad, la que permite el juego dentro del aula, el ensayo y el error. Esto es planteado por él como la necesidad de superar el desánimo, a través de nuevos y creativos planteos en el aula, en definitiva: nuevas prácticas.

Varios de los aspectos señalados por la bibliografía (Sánchez Martínez, 2012, Alen, 2009, Avalos, 2004) como ser los contextos desconocidos en los cuales se deben insertar, las bajas expectativas de los estudiantes en la educación, los entornos conflictivos, delictivos, como elementos naturalizados, las grandes distancias, los horarios, son planteados por el novel en su relato. Las referencias bibliográficas coinciden en general con el conjunto de sintomatología que expresan los nuevos en sus primeras experiencias. Esto se ve en la narrativa del novel cuando expresa que en los contextos en los que debió trabajar abundan los estudiantes con entornos sociales que les dificultan el éxito educativo.

En el relato surge entre los motivos que llevaron a elegir la profesión, lo que Alen (2009) define como voluntad transformadora, ya que se mueve por un deseo de contribuir con la construcción de condiciones de vida más justas para las personas con quienes trabaja. Esta autora plantea que el pararse desde este lugar genera incertidumbre y requiere un alto grado de exigencia y compromiso, lo que refuerza el sentir de lo desmedido de la tarea docente para quienes se proyectan bajo este deseo.

Al respecto, Jorge Larrosa menciona que quien tiene vocación pedagógica habrá sentido alguna vez el “esto no puede ser” frente al malograrse de las posibilidades de vida de mucha gente. Solo los verdaderos docentes sienten esta responsabilidad

extraña frente a extraños. La educación implica rebeldía. Esta se manifiesta más en las primeras etapas del desarrollo de la actividad profesional. Un ejemplo de esto son las diferentes maneras de vincularse con los noveles que tienen los profesores más experimentados: mientras algunos son los referentes necesarios, otros tienen una actitud contraria a esa rebeldía (“no cambias nada”).

En ese camino que debe pasar todo docente irá adquiriendo el hábitus que lo defina como tal. Este es el conjunto de esquemas a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan sobre él, utilizando para ello diferentes marcos de referencia, que han sido conformados de manera psicológica y social en el marco de los procesos de socialización que ha experimentado cada sujeto (Bourdieu en Zaccagnini) Así cada docente incorpora el hábitus a partir de la socialización con los otros docentes, de la tradición y debe moverse dentro de sus implicancias. El docente aprende códigos que se reactualizan y son vividos como imperativos propios del ser docente. Esto condiciona prácticas que son significadas y re-significadas según el contexto en que se inscriben, identificado como cultura escolar, conformado por un universo simbólico que confiere sentido a la práctica educativa y desde el cual se trata de dar respuesta a todas las vicisitudes que implica el espacio pedagógico. (Zaccagnini, M. C).

La conformación del hábitus, se presenta más compleja ante la diversidad de instituciones de acogida de los noveles, dado el carácter inestable de su inserción laboral. Deben construir su hábitus, dentro de culturas escolares diversas, lo cual puede generar dificultades y oportunidades: las primeras debido a lo cambiante de la realidad y la necesidad de adecuarse permanentemente a la misma, y las segundas a la presencia de varios modelos posibles a internalizar en la búsqueda personal.

Reflexiones a partir del diálogo

Ambas experiencias tienen elementos comunes y otros en que aparecen diferencias que se pueden explicar por los momentos históricos en que se dio el ingreso a la profesión. Tanto un caso como el otro fueron momentos de cambio: la obligatoriedad del Ciclo Básico y las políticas de inclusión de quienes estaban por fuera del sistema. En las dos situaciones se vivió lo que Jorge Larrosa, tomando a María Zambrano, denomina “el temblor del maestro”, que se da en el momento previo al comienzo de una clase frente a la presencia, silencios y atención de los estudiantes. Este temblor está estrechamente asociado al compromiso y la responsabilidad que se siente frente a la tarea asumida. Según Larrosa quien no sienta ese temblor no será un buen profesor. Ese temblor, nos acompañará todo el desarrollo profesional.

Desde la formación docente no siempre está presente el acompañamiento adecuado a la “grandeza del mandato”. Lejos de esperar que la misma solucione todos los problemas, existe la percepción de que hay una distancia entre la realidad áulica y los discursos en que se inscribe la formación docente. En este sentido sin embargo ha habido un avance entre los dos momentos históricos de los noveles: en la actualidad

existe la preocupación por hacer visible la situación de los mismos y por generar espacios de reflexión y apoyo a su tarea, cosa inimaginable veinte años atrás.

Por otra parte, problemas que se les generan a los profesores noveles de ahora, también les ocurren a los que tienen más experiencia, ya que la inclusión produjo un cambio en las características de los estudiantes, y se incorporaron nuevas tecnologías, en las que frecuentemente son menos experientes los docentes de mayor antigüedad. Esto refuerza la idea ya mencionada: “todos somos casi permanentes noveles”. La permanencia de las inquietudes, la zozobra frente a la incertidumbre de un nuevo grupo, frente a los cambios operados en la sociedad, permean a todo el sistema educativo. Es tarea de todos y entre todos (noveles, experientes) lograr superar estos desafíos de cara a las nuevas generaciones.

Bibliografía

- ALEN, B. 2009. El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. En: *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 13, Nº1. Disponible en: <http://www.ugr.es/-recfpro/rev131ART5.pdf>.
- ALLIAUD, A. 2007. *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Disponible en: <http://udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>.
- ALLIAUD, A.; ANTELO, E. 2004. *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*. Disponible en: revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1247/1059
- ALLIAUD, A.; ANTELO, E. 2008. *El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes*. Disponible en: www.scribd.com
- AVALOS, B., CARLSON, B., AYLWIN, P. 2004. *La inserción de Profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben a su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Disponible en: www.eclac.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/.../INSERPROFE.pdf.
- AVALOS, B. 2009. La inserción profesional de los docentes. Profesorado. En: *Revista del curriculum y formación del profesorado*. Vol 13. Nº1. Disponible en: <http://www.ugr.es/-recfpro/rev131ART3.pdf>.
- CULLEN C. 2004. *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós
- ELÍAS, N. 1994. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- LARROSA, J. Conferencia Disponible en: http://noveles.edu.uy/video_jorge_larrosa.php.
- MARTINEZ SÁNCHEZ, N. 2012. *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Disponible en: www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/alzandopdf.
- ZACCANINI, M. C. “Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social”. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/zaccagnini.pdf.

RASCAR LA CÁSCARA

Nadia Vanina Cóccaro Costábile: Docente novel

Cuando logré la efectividad estaba feliz, era la primera vez que iba a tener un grupo a cargo, donde yo iba a tomar todas las decisiones... pero en realidad no sabía a lo que me estaba enfrentando. Pensé, esta es una buena escuela, y al decir buena escuela me refiero a una institución con una buena organización de tareas, con objetivos claros, con roles definidos, con un alumnado de un buen contexto socio-cultural. Pero les digo no se dejen llevar por las apariencias de una escuela que esté en el centro y sobre la calle principal de una localidad porque se van a llevar una gran desilusión. Les cuento mi experiencia... en los días previos al comienzo de clases hay reunión en la escuela, allí definen entre otras cosas los grupos que cada maestra tendrá durante el año... y ahí empezó mi problema y el de algunas compañeras, entre todas elegimos las clases que nos gustaban... pero de tres primeros solo uno fue elegido y resulta que la directora quería maestras efectivas para esos grupos, porque según me contaron había una tasa alta de repetición en esos grupos, eso sí, sí tenían experiencia o no, fue algo que no importaba, lo cual me pareció algo ilógico, porque si lo que pretenden es disminuir la tasa de repetición de primer año, me parece tendrían que poner maestras al menos con experiencia y no a maestras noveles, sin experiencia laboral y en mi caso particular, sin haber pasado por primer año durante la práctica... pero no fue así y mi temor más grande se hizo realidad, tenía a cargo un primer año y no tenía ni idea como enseñar a leer y escribir, lo único que sabía de eso estaba en un informe que había hecho sobre las etapas de la escritura cuando era estudiante. En ese momento me sentí horrible, sentí una impotencia tremenda. Yo dije que me parecía que no era la indicada porque no tenía experiencia ni con un grupo a cargo ni había estado en esa clase durante mi formación, que sabía cómo enseñar a leer y escribir, pero fue como hablarle a la pared, ya estaba decidido y no podía hacer nada, más que aceptarlo... ¡Hay! el primer día de clase se acercaba y no sabía que iba a hacer... empecé a preguntar a colegas qué podía hacer y finalmente conseguí planificar el primer día: juegos de integración, canciones y que escriban el nombre. Hasta ahí todo bárbaro... pero cómo seguía...

No sabía cómo encarar la planificación anual, miraba los contenidos y los miraba y pensaba cosas para hacer, terminaba agotada, confundida y sin nada concreto para hacer... Porque no sé... y menos en este proceso, (la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer nivel) ya la actividad, cuesta, más cuesta la planificación...

Pensé urgentemente necesito un libro, una guía para encarar el año con este grupo, entonces pensé en uno que vi a otras maestras, pero en este caso para primer año. Una vez que lo tuve en las manos me sentí más tranquila, pero no me alcanzaba...

Desesperada le preguntaba a mi colega que tiene el otro primero en mi mismo turno que iba a empezar a dar y me dijo -Ahora vamos a dar las vocales, y yo me pregunté a mi misma ¿Cómo doy las vocales? ¿Qué hago? Les muestro las letras les digo como suenan y que están en todas las palabras, buscamos las letras en palabras... no sé si eso está bien.

No hay instancias de juntarse con otras maestras, no soy de la ciudad, entonces llegan a la escuela 5 minutos antes de que toque el timbre y se van ni bien pueden, encima en el recreo trato de preguntarles, pero parece que les molesta hablar de la planificación en el recreo, y eso sí que me lo dejaron en claro, me dijeron- “No hablemos de eso en el recreo”. La verdad otra decepción y esta vez de mis colegas que parecen islas impenetrables. Entonces busqué apoyo en el equipo directivo. La subdirectora me escucha, pero no me da respuestas concretas que pueda llevar a la práctica, al menos me prestó un libro, que sinceramente no me sirvió para mucho, pero como dicen la intención es lo que cuenta y yo valoro su interés. Cuando llega la inspectora a mi clase, por supuesto yo estaba dando las vocales, lo único que me había dicho mi compañera, a lo que la inspectora dijo -Ah, no, las vocales no, trabájalas a partir del texto, a partir de un enunciado. Me mostró la tapa de una revista que decía “Los gatos” en una letra que no era imprenta ni cursiva, era como una mezcla de las dos, me dijo que trabajara con eso, que a partir de ahí los niños van a inferir. Al menos me dijo algo en su primera visita. Pero algunos de mis alumnos ya leen y escriben otros no ¿qué hago con ellos? todo bien con el grupo de compañeros, pero no sé qué hacer. Yo quiero saber qué hacer y cómo hacer, me he pasado buscando mucho tiempo y todavía no encontré. Por ejemplo en una actividad de lengua surgieron emergentes: hay cuatro alumnos que leen del pizarrón rápidamente, mientras que otros (sobre todo alumnos que les cuesta y repetidores) no se esfuerzan por leer y repiten lo que dicen los otros. Por lo tanto se propuso que uno por uno lea una palabra diferente. En esta actividad se notó que hay letras que no saben cuáles son. Por ej., N, L, mientras que de otras conocen su nombre pero no saben cuál es su sonido: La M con la i ¿Cómo suena? Y así se siguió con las demás vocales: M-i, M-e, M-a, M-o-, M-u. A partir de este descubrimiento propongo hacer un dictado de letras, individual, para evaluar las letras que conocen y las que no conocen para abordarlas. También se puede hacer una evaluación individual sobre el sonido de las letras. (...)

Otro aspecto de ser maestra, es la relación con los padres, con las familias que preguntan, porque piensan que en primero... o enseguida... tienen que saber leer, todos los días tengo padres que preguntan ¿cuándo van a empezar a leer? Yo para sacarme la presión les dije hasta mitad de año no esperen que lean.

PREPARAR EL ESCENARIO Y ENCENDER LAS LUCES

Graciela Pintos: docente acompañante

Al comenzar a leer la narrativa de esta novel maestra, pienso, a ella le sucede lo que a la mayoría le pasa, es lo más esperable y frecuente que así sea. Definir una buena escuela no es sencillo, depende de múltiples factores y en este caso principalmente depende de la idea que ella misma tenga de lo que es una buena escuela. Seguramente, la maestra construyó la imagen de buena escuela a partir de sus propias vivencias en la formación inicial, en escuelas de práctica, en un rápido pasaje por la escuela rural y finalizando la carrera en una escuela de formato diferente (tiempo completo, aprender, etc). Estas instituciones están como preparadas para recibir a los maestros practicantes y la realidad se les muestra de forma parcializada como con el escenario pronto y las luces iluminando aquello que se quiere mostrar, que por supuesto es lo mejor de la escuela. Muy diferente es cuando pasamos a ser “parte de” y entonces somos nosotros mismos los que hemos de preparar los escenarios y encender las luces. El impacto es grande en este primer período y nadie los puede preparar, formar, para ello, porque de cualquier forma siempre se haría sobre supuestos, lo que sí ha de saber mi novel compañera es que ella ahora es protagonista, que pasa de las butacas al escenario y para que la función sea exitosa se necesita de una buena actuación de todos los actores, principalmente ella incluida. Una buena escuela, según Silvina Gvirtz, es una escuela en donde todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones. Pensemos, novel maestra, tú cuánto y cómo puedes colaborar, qué puedes aportar para alcanzar un estado de situación similar a la descripta?. Creo que para las maestras noveles lo más importante en las primeras experiencias de inserción laboral es considerar que llegan a una institución con identidad construida a través del tiempo, que hay un estado de situación que no surgió espontáneamente, pero, a la vez, mantener firme la esperanza, la voluntad y la intención de mejorar ese estado porque por más rígido que se nos presente, siempre hay una posibilidad de cambio si es que estamos convencidos de ello.

Otra inquietud que presenta la novel docente se refiere a la enseñanza de la lectura y escritura. Parece que en su formación inicial aprendió sobre los procesos de leer y escribir, una forma descriptiva de lo que son esos procesos, mostrando sus partes, funciones, características, etc., pero no cómo se aprende, o sea, qué sucede en los niños, cómo se dan en los niños esos procesos, y menos aún, entonces, cómo se los enseño?

A partir de este problema, a la novel maestra le surgen unos cuantos interrogantes: Todos van a aprender?, Cuánto demoran?, Qué hacemos con los que no avanzan como esperamos?, etc.

La idea es compartir con ella algunas reflexiones teóricas. Se dijo anteriormente que leer y escribir son procesos complejos que tienen distintos aspectos para observar, pero que podemos reducirlos a dos aspectos bien generales. Por un lado, está el aspecto del “sentido”, de la “comprensión”, escribir es construir sentido y leer también es construir sentido a partir de lo que se comprende de lo escrito por otro. Por otro lado, está el aspecto de la codificación y decodificación, cuando escribimos codificamos de acuerdo a un sistema de grafías (grafemas) y cuando leemos decodificamos esas grafías (fonemas). Desde la lengua los cambios, a través de las épocas, han sido muchos y con ellos los cambios en la didáctica de la lengua también, a veces se ha privilegiado el segundo aspecto presentado anteriormente, es decir, que lo que más importaba era que el niño manejara sin inconvenientes el sistema de códigos. Escribir produciendo grafías, estableciendo una correcta relación entre fonema y grafema, sin faltas ortográficas y en lo posible estrictamente entre las pautas de los renglones sin importar que tuviera sentido. ¿Qué le da sentido a lo que escribimos?. El sentido se lo da un entrecruce sistémico, complejo, particular de cada instancia donde todos los elementos de la situación de enunciación hacen su aporte, el enunciador, el enunciatario, la intención, lo dicho o referido, el contexto, etc. No puedo dejar de explicitar la noción de contexto porque es fundamental para las decisiones didácticas que se tomen al momento de diseñar las prácticas de enseñanza; la noción de contexto, como señala M. Cristina Martínez, basada en Bajtín, en una teoría del discurso inscrita en una dimensión enunciativa y dialógica del sentido no es como un añadido o una sobredeterminación externa a la enunciación, el contexto viene a ser parte de la semántica misma del enunciado en la actividad dinámica enunciativa del discurso, y la parte verbal actualizada estará siempre íntimamente relacionada con la parte sobreentendida del enunciado. Con la lectura sucede lo mismo si lo que se privilegia es la competencia de la decodificación y entonces decimos que un niño lee bien cuando decodifica bien, estableciendo una correspondencia biunívoca grafema que ve con fonema que dice, marca los silencios y pausas de acuerdo a los puntos y comas y otros signos del sistema aunque no comprenda la situación de enunciación como un todo.

En este marco de reflexión no hay lugar para expresiones como “vamos a dar las vocales”, “hay cuatro alumnos que leen del pizarrón rápidamente”, “hay letras que no saben cuáles son”, “la M con la I, ¿cómo suena?”, “propongo hacer dictado de letras”, “evaluación individual sobre el sonido de las letras”, etc.

A través de las diferentes instancias de trabajo realizadas por el GTC que integro, se ha visto que es muy frecuente la problemática de la enseñanza de la lectura y escritura específicamente en 1º año de primaria. Una de las causas puede ser que, como se dijo antes, son procesos que se inician antes de 1º año y no se sabe bien cuando finalizan si es que finalizan; la docente de este nivel, sea novel o no, no puede

perder de vista esta realidad tan significativa, los niños comienzan a leer y escribir en la acepción actual y ampliada de lo que esto significa desde que ingresa a ámbitos de educación formal, 3 o 4 años. Otra de las causas puede ser que durante la formación inicial no hay posibilidades de que todos los estudiantes realicen la práctica todo el año en 1º, sería una forma de visualizar mínimamente estos procesos. Considero que otra causa puede ser el defasaje teoría-práctica, en el sentido que quizás en las aulas de los institutos de formación se manejen posicionamientos teóricos actualizados y en la práctica continúen gestionando como “ya lo hacíamos antes”, porque además se agregan expresiones como “y nos daba resultado, aprendían a leer y a escribir”.

La novel maestra también menciona la presión que ejercen los padres en torno al tema de leer y escribir. Está en el contrato fundacional de la escuela con la sociedad que la primera función es alfabetizar y si bien actualmente se maneja una concepción bien ampliada de lo que es la alfabetización, lo mínimo esencial es que la escuela enseñe a leer y escribir y si bien esto no da lugar a discusión, sí debe ser tema de información e intercambio con los padres las nuevas concepciones sobre alfabetización, lectura, escritura, etc.

A la novel maestra le sugiero ubicarse en una posición crítica ya que desde esta perspectiva, los problemas no quedan reducidos a la esfera individual, sino que asumen una dimensión social, cuya resolución satisfactoria exige una acción colectiva. Pensar desde esta perspectiva significa el desplazamiento de un mero hacedor o técnico a un sujeto reflexivo, a un profesional capacitado para construir la teoría de la enseñanza por medio de la reflexión crítica de sus propias prácticas. Reconociendo que la problemática de la lectura y la escritura en el primer ciclo, 4, 5 de nivel inicial y 1º y 2º de nivel primario, el GTC decidió realizar un Ateneo sobre el tema convocando a los docentes noveles de dicho nivel, estamos en proceso de desarrollo pero esa actividad amerita otro capítulo.

Bibliografía

- CHEVALLARD, Y. 1998. *La transposición didáctica*. Buenos Aires. Aique
- GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER VIDAL, P.2001. *Organización de Centros Educativos*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- MARTÍN BRIS, M. 1997. *Planificación y práctica educativa*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍNEZ, M. C. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fé: Ed. Homo Sapiens.
- AVENDAÑO, F. y PERRONE, A. 2009. *La didáctica del texto*. Santa Fé:Ed. Homo Sapiens.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

INTRODUCCIÓN

Rosita Angelo³

“La relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo que hacemos, sino, ... a lo que nos sucede” (Hernández, 2011:7).

A través de los relatos de Paola, Analía, Yamil y Daniel estas dimensiones de la relación pedagógica que pone en juego Hernández son evidentes. Los textos que integran este capítulo son territorios donde nos muestran lo que sucede cuando se encuentran con sus estudiantes, dan cuenta de experiencias cotidianas donde el esfuerzo por dar densidad democrática a la educación no es un mero ejercicio de retórica sino que hay una práctica pedagógica que lo sustenta.

La formación para el ejercicio de la ciudadanía es uno de los mandatos fundacionales de nuestra escuela, su relación con el naciente Estado nación marcó su lugar de “templo laico” donde se construía la nación y se formaban los futuros ciudadanos. Esta escuela de la Modernidad tan sólida en sus ritos y en sus saberes hace frente hoy a contextos líquidos, al decir de Bauman, y se enfrenta a la erosión de roles y mandatos a la vez que sigue siendo el lugar central para la construcción de espacios comunes de sentido para nuestra vida democrática.

A pesar de los discursos que vaticinan su desaparición por ahora las instituciones educativas y el sistema público uruguayo en este caso, siguen siendo el lugar donde los niños y adolescentes pueden construir las capacidades para navegar en este denso, caótico mundo de sentidos contemporáneo, donde pueden circular por los bienes culturales de su época y pueden con otros construir claves para interpretarlos y vivirlos con otros.

Así las instituciones educativa son espacios información y de ejercicio de los derechos y a la vez, como lo plantea una de las docentes acompañantes Laura Valsangiácomo, la educación en sí es “...es un derecho humano fundamental a lo largo de la vida, ampliamente reconocido en los instrumentos internacionales

³ Directora de la División de Planeamiento educativo del Consejo de Formación en Educación (ANEP).

Profesora de Historia, Magister en Educación e investigadora en temas relacionados a la formación docente, educación y Tic.

y en las constituciones nacionales, que debe ser garantizado a todas las personas, independientemente de sus condiciones, sin ninguna excepción.”

El relato de las cuatro experiencias que siguen dan cuenta de estos temas: Analía y Daniel a través de su experiencia en la ECE (Educación en Contextos de Encierro) interpelan, con sinceridad y acierto. Marcan los espacios de debilidad de las organizaciones educativas que ponen a estos docentes recién egresados en contextos e trabajo de los que poca información tienen y a los que llegan porque en esa agitadas jornadas de las elecciones de horas se convierten en los “grupos vacantes” a los que los que pueden acceder. A la vez muestran como esos espacios en los bordes son lugares para quebrar los compartimientos estancos de lugar y tiempo y ponen en juego el trabajo con otros y lo múltiple en lugar de lo lineal. Muchos Oliver Twist circulan por estos párrafos demandando nuevos espacios y oportunidades.

Los contenidos curriculares como puente para mirar el mundo cotidiano y mirarse, eso es lo que propone Paola y través del trabajo con una obra literaria enlaza temas tan complejos como género, los cambios en la sociedad y los grupos familiares contemporáneos y la legitimidad de la diferencia. Así pone dentro de la clase temas que son centrales a una propuesta de educar en un contexto de respeto a los Derechos Humanos y les pone caras, situaciones, los vuelve centro del pensarse. Pero también pone al aula, a la clase fuera del liceo cuando esos temas se van a la placita, la calle el barrio y se vuelven eje para preguntar y mirar. El adentro y el fuera en trama, anudados para pensar críticamente.

Y por último Yamil nos pone frente a este proceso donde él y sus estudiantes construyen el sentido de prácticas que incluyen al otro, dan lugar a las voces de los estudiantes en una institución de educación media a la vez que el propio docente arma su lugar como interlocutor. Recorriendo esa frágil línea que le permite dar lugar a la resolución de temas de la vida liceal pero sin perder el hilo que sustenta el diseño y tiene que ver nada menos con los derechos de los estudiantes, ellos asumiendo su lugar de sujetos de derecho, nada más ni nada menos.

Estos son relatos que vale la pena contar pues nos ponen frente a lo que sienten estos docentes, los noveles y los acompañantes; ayudan a “transformar en temas de todos, los problemas que cada docente en sus inicios afronta en lo cotidiano” (Alliaud, 2009:10) y también abren ese enorme campo de posibilidades que significa trabajar en la educación porque como lo muestran las experiencias que se narran aquí hay lugar para inventar, para proponer, acertar o perder porque no todo está reglado y tal como Ellsworth nos lo recuerda “Lo que salva a la pedagogía de ser completamente cerrada, permanentemente alienante, sin vida asesina de pasiones y perversa en el sentido de conocer anticipadamente qué es lo mejor para nosotros es que la relación pedagógica en sí misma es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente.” (2011:18)

Bibliografía

- ACASO, M.; ELLSWORTH, E. 2011. *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- ALLIAUD; A. 2009. Los inicios y los relatos. En: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educació.
- HERNÁNDEZ, F. (Coordinador) 2011. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: INDAGA-T RECERCA.

EN EL UMBRAL...

Daniel Da Rosa: Docente novel

Recuerdo el primer día de trabajo en la Colonia Berro o como se debe decir correctamente “Escuela Educacional de menores Dr. Berro”. Serían eso de las diez de la mañana, ya estaban por llegar los alumnos. Era una mañana hermosa, tranquila, de esas que permiten predecir que sería un día caluroso. La sensación era de calma y silencio y el sol penetraba a través de las ventanas de “la Escuelita”: lugar donde se llevaban a cabo las clases. Se respiraba paz y tranquilidad en el ambiente, pero dentro de mí daba vueltas esa extraña sensación de duda, miedo e inseguridad ante lo desconocido. Era la sensación clásica de un primer día de trabajo sumado además, a que no sabía nada del programa y había llegado allí casi que por azar por no decir; obra del destino.

En un determinado momento la tranquilidad y el silencio del lugar que yo percibía, se nubló ante un ruido molesto y metálico que duró un par de segundos mientras se desvanecía en el aire. Ese ruido anunciaba algo, se trataba de las rejas del perimetral que rodea la escuelita. Las rejas se abrieron y acto seguido, alguien abre la puerta de “la escuelita” donde nos encontrábamos unos pocos profesores. Entran dos “guardias” y un chico, este tendría diecisiete años, no menos. Comenzamos a hacer la ficha de inscripción del alumno, ficha que se hace siempre que un alumno empieza a estudiar en Berro. El chico permanecía en una silla sentado, con sus manos llenas de tatuajes apoyadas sobre la mesa; respondía a las preguntas con pocas palabras. Su mirar bajo, perdido y desolado denotaba tristeza. Yo observaba mientras los demás profesores con experiencia en el lugar hacían las preguntas al chico. Me encontraba ante una situación nueva ya que todo era distinto a lo que había experimentado anteriormente en mis años de práctica docente. Mientras transcurría la entrevista bajé la mirada y entonces pude ver por debajo de la mesa sus pies. Llevaba puesto unas chinelas viejas y sucias. Sus tobillos estaban unidos, unidos por unos grilletes de espeso metal que imposibilitaban la libertad de sus piernas. En ese instante recordé dónde estaba.

La anécdota anterior con esa imagen tan fuerte que traen elementos como grilletes en los pies, rejas y muros que marcan un territorio del cual parece difícil escapar me permiten cuestionar muchas veces, el por qué de esa situación. No es porque sí que estos chicos están ahí, sino porque su vida ha sido difícil y poco agraciada. Ahora bien ¿Por qué no preguntar también cómo llegué allí? ¿Estaba preparado para tal responsabilidad?

Mediante esta breve narración se pretende informar al lector sobre la experiencia vivida en la “Colonia Berro”, experiencia teñida de aprendizajes, dudas y reflexiones con respecto al rol docente en un lugar así. La problemática de los adolescentes e

infantes que constituyen una minoría en la sociedad y por ende el rol de los que allí llegamos con pocas herramientas, dudas y carencias de nuestra formación son el eje de ésta narración.

Podría decirse que la labor docente de aquellos que trabajamos en instituciones como Colonia Berro está dirigida a una minoría (no tan minoría) a la cual podemos llamar “resto”. Este puede entenderse como no buscado intencionalmente, sino más bien como un producto resultante de la sociedad e instituciones de las cuales formamos parte. Ahora bien, a través de una mirada más crítica Graciela Frigerio (2003) nos indica que el resto al cual nos referimos no es “inconsciente” ni escaso de intenciones, sino más bien todo lo contrario, es intencional y buscado, es el resultado de la eficacia de las políticas en cuestión cuyo éxito se refleja en la reproducción de esta minoría a la cual llamamos “resto”.

De este análisis podría interpretarse que la misma sociedad es la que reproduce esas condiciones. La sociedad actual, con su política social permite la existencia de este borde, es decir de esta periferia de individuos vulnerables que han fracasado ante las propuestas educativas clásicas. Es así como el mismo sistema educativo y social, en el que estamos inmersos, asegura la reproducción de las condiciones de vulnerabilidad de los que conforman el borde simbólico al cual nos referimos. Entonces, ¿Qué implica ser vulnerable? ¿Qué implica vivir al borde? ¿Qué implica ser parte de un resto? Y la cuestión más importante ¿Qué hacemos los noveles docentes ante tal situación?

Nosotros, educadores, profesores, maestros, etc. llevamos a cabo a diario nuestra labor en ese borde, en esa orilla que es más bien un límite. Vivir allí es “vivir al límite de”. Transitamos cotidianamente entre dos territorios “inconscientemente” separados entre sí. Un territorio donde somos actores del sistema educativo y por ende llevamos a cabo funciones educativas que a mi pensar (desde una pedagogía crítica) son exitosas, ya que conllevan a reproducir y remarcar dicha delimitación y, otro territorio donde están ellos: los alumnos.

Mi experiencia en Berro puede describirse como de gran aprendizaje. Día a día, clase a clase me fui dando cuenta de las particularidades de trabajar allí. Nada que me hubiesen enseñado en mi formación me había preparado para ese lugar. El aula en Berro dista mucho de lo que sería un liceo estándar. La primera gran diferencia es que en un mismo salón se dan en simultáneo distintas materias. Eso que podría significar una complicación resultó ser una experiencia positiva, ya que compartir con los demás colegas un mismo lugar contribuye a trabajar de manera integrada. Más de una vez un alumno que estaba conmigo, en la “mesa de Biología” se interesaba por lo que otro docente estaba enseñando y pasaba a su mesa. Ahí puede apreciarse cierta informalidad en el aula, pero sin duda hay que destacar que el alumno aprende por interés. Con respecto a esto es importante contar que los alumnos eligen qué materia quieren hacer. Muchas veces un alumno llegaba a la Escuelita, sólo con el fin de hacer una materia, pero luego se iba familiarizando con las demás hasta que poco a poco y gracias a su interés cursaba todas las materias. Otro aspecto importante es el hecho de

trabajar con “multigrado”, es decir; tener en una misma mesa a una serie de alumnos que se encuentran en distintos niveles. Por ejemplo, más de una vez me quejaba de que tenía que enseñar a tres alumnos de primero que se encontraban en distintas instancias de aprendizaje y del contenido programático, junto a un par de alumnos de segundo y otro par de tercero con las mismas condiciones. Esa diversidad en cuanto al grado de aprendizaje de los distintos alumnos no fue tarea fácil de abordar. Más de una vez me sumergía en un mar de dudas, buscando la estrategia para poder afrontar dicha situación. Más tarde, me di cuenta que esa era una de las particularidades más ricas de Berro: tener la posibilidad de trabajar un tema desde distintas dimensiones fue lo que más me permitió desarrollar estrategias para la enseñanza en ese lugar.

Lo fundamental es destacar el perfil de un alumno en Colonia Berro. Es ese, el misterio que sirve como eje a las preguntas que muchas veces me hicieron los colegas “¿No tenés miedo que te maten?” “¿No te da cosa que sean violadores u homicidas?” Responder esas cuestiones no es tarea fácil, no es simplemente contar o describir, es más que eso... es vivirlo. Los alumnos en Berro, son como mencioné anteriormente, un resto marginado por la sociedad. Ser parte de ese resto conlleva a que se den características de baja autoestima, de personas que no creen en sí y que no podrán nunca aprender. Para estas personas su entorno, vivencias y experiencias de fracaso conspiran en espiral a no creer en ellos mismos. Esta característica es la que permite hacer la apreciación de que allí no importa si se llega a aprender las diferencias de los tipos de células existentes. No es eso lo que realmente cobra sentido en el aula sino las ganas de superarse, de salir adelante, de cambiar, de auto motivarse y recobrar un auto concepto positivo. Para lograr estos objetivos biología, geografía o inglés son sólo excusas para sacar adelante vidas, seres humanos que muchas veces no han tenido la oportunidad de que alguien apueste por ellos. Trabajar allí es comprender que existen las segundas oportunidades. Me atrevo a decir que es en esas condiciones, donde de verdad la palabra “educar” toma significado.

Trabajar allí no te lleva a preguntarte el “por qué estás aquí”, sino que te hace reflexionar y pensar “qué puedo hacer yo para que salgas adelante, para que cambies, para que no vuelvas a este lugar, para que no sigas siendo parte de ese “resto”. ¿Respuestas a esas cuestiones? No las tenemos quienes trabajamos en algún momento allí, por lo menos yo no las tengo. Pero sí tenemos dudas e inquietudes que nos llevan a reflexionar sobre el verdadero significado de *educar*.

LA ESCUELITA

Mariela Cutinella: Docente Acompañante

El Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles, le permite a los docentes de formación docente vincularse con los egresados de una manera más organizada y nos propone comenzar a sistematizar las experiencias que viven, disfrutan y/o sufren, durante sus primeros años de inserción en la práctica de la docencia. Poder trabajar con ellos significa comenzar a comprender mejor los procesos por los que ellos van transcurriendo y facilitar así procesos de reflexión conjunta que ayude a los mismos a mejorar sus herramientas de interpretación de esa realidad que muchas veces los impacta pero también, y tan importante como lo anterior, a interpelar la formación básica que reciben y su necesaria revisión y adaptación a las reales necesidades de la formación inicial.

Marcelo (2009) y otros (Bozu 2009) describen esta primera etapa de formación como clave en la construcción del perfil docente futuro. Enseñan y aprenden a enseñar simultáneamente (Feinman, 2001, citado en Marcelo 2009) mientras transcurre el primer año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición.

Durante este período el novel docente va construyendo una serie de competencias y ritos de actuación que luego más adelante será difícil modificar en la medida que estos muy probablemente sean funcionales y los sientan útiles para su desenvolvimiento como profesionales. De este proceso depende que se transformen en docentes expertos rutinarios o adaptativos como plantea Marcelo (2009, 4) a partir de los trabajos de Bransford y otros. El rutinario adquiere y practica un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida, cada vez con mayor eficiencia, en cambio el adaptativo, va cambiando sus ritos de trabajo para profundizarlos y ampliarlos continuamente, de acuerdo a las exigencias de poblaciones de estudiantes que presentan diferentes problemáticas a lo largo de su trayectoria profesional. Estas competencias, y especialmente ritos de actuación, no siempre son adecuados ni generadores de prácticas educativas facilitadoras de “buenos aprendizajes”, pero muchas veces son adecuadas para una “buena inserción” o “mimetización adecuada”, en los ambientes de trabajo de la enseñanza media.

Más (2007,4) propone analizar e interpretar junto con el narrador diferentes dimensiones en lo que denomina “*una mirada creativa hacia el método biográfico*”. Este no es un trabajo de investigación pero las dimensiones son válidas para los propósitos que se persiguen.

Cronología: año 2012. Hechos: trabajar como docente en la Colonia Berro durante un año. Contexto: procurar enseñar a jóvenes infractores recluidos en un centro del

INAU en el marco de un programa especial del Consejo de Enseñanza Secundaria y el INAU, llamado Áreas Pedagógicas.

Emociones: duda, miedo, inseguridad.

Sensaciones: “La sensación era de calma y silencio y el sol penetraba a través de las ventanas de “la Escuelita”: lugar donde se llevaban a cabo las clases. Se respiraba paz y tranquilidad en el ambiente” “ruido molesto y metálico que duró un par de segundos mientras se desvanecía en el aire”

Metáforas: en el umbral

Asociación: Vivir allí es “vivir al límite de”. Transitamos cotidianamente entre dos territorios “inconscientemente” separados entre sí. Un territorio donde somos actores del sistema educativo y por ende llevamos a cabo funciones educativas que a mi pensar (desde una pedagogía crítica) son exitosas ya que conllevan a reproducir y remarcar dicha delimitación y otro territorio donde están ellos: los alumnos.

Es por esto que consideramos que la experiencia de este joven docente en la Colonia Berro debe ser narrada a otros docentes, noveles, expertos, de formación docente, etc. Se enfrentó a un formato escolar para el que no había sido formado, le generó dudas, miedo e inseguridad, como sienten y hemos sentido todos al comenzar a trabajar en la docencia, con una caja de herramientas a disposición, que siempre sentimos no está completa. En este caso, especialmente insuficiente ya que la formación docente rara vez interactúa con programas especiales como este, a lo sumo se realizan visitas esporádicas de observación. Este es, tal vez de los programas especiales, el que muestra las condiciones más extremas pero nos permite acercarnos a una realidad que generalmente se muestra a nosotros a través de los noticieros pero no desde la perspectiva del adolescente claramente excluido de nuestro sistema educativo pero educable igual.

La llegada a la Colonia Berro fue por “azar”, lo que significa que al ir a elegir horas al departamento docente estas eran las únicas que tenía a su disposición. Muchos son los recién egresados que se ven enfrentados a la disyuntiva de tomar horas en programas especiales, Áreas Pedagógicas (Colonia Berro como en este caso), Aulas Comunitarias, tutorías del plan PIU, porque es lo que “hay” y necesitan trabajar. Esta misma situación sucede en otros países (Allen, 2009,81). No son irresponsables por hacerlo, en todo caso habría que interpelar al sistema y/o a los docentes expertos de esta realidad.

Este tipo de experiencia tiene mucho de positivo, la conclusión del trabajo del novel docente así lo muestra. El mismo rescata “*experiencia teñida de aprendizajes*” en primer lugar, aunque acompañada de dudas y reflexiones sobre su rol docente.

El trabajo en la Colonia Berro le permitió al novel docente, trabajar con otros docentes expertos, nos atrevemos a considerarlos “expertos adaptativos”, difícilmente expertos rutinarios, con ritos de trabajo adquiridos y consolidados, podrían adaptarse a trabajar en estas extremas condiciones. Conocemos el programa de Áreas Pedagógicas que se aplica en la Colonia Berro por haber realizado trabajos de investigación en el mismo. Esto nos permite valorar la pericia de los docentes que trabajan en él, así

como también, poder afirmar que poseen un alto compromiso con la educación de las poblaciones excluidas, ya que están en esta tarea desde 1990, cuando se inició el programa en la misma Colonia Berro.

Se pueden considerar extremas, las condiciones de trabajo, ya que significan el mayor desafío que tiene un docente en la actualidad, interactuar y enseñar a los individuos más vulnerables, es decir a los excluidos de la sociedad y por ende, de nuestro sistema educativo. Este aspecto es el que se destaca en la narrativa del novel docente, el título lo explicita, sobre el umbral o límite que separa a los “exitosos” estudiantes y docentes del sistema educativo y los otros jóvenes excluidos

¿Qué es lo que lo lleva a sentir que traspasó el umbral?

Nos describe el “aula” de la “escuelita” o Colonia Berro, y nos muestra un formato escolar claramente diferente al “normal” (el que encontramos en los liceos donde enseñamos). Todos juntos, diferentes profesores con diferentes grupos cada uno. Estudiantes que pueden cambiar (a voluntad) el docente y a la clase que asiste porque el de “al lado” le gustó más. Lo que significa que se “desploman” todas las rutinas de organización y de interacción docente-estudiante a la que estamos habituados. Es necesario “motivar” con mucha inventiva y pericia para que se queden en nuestra mesa y nos escuchen.

Por otro lado, se sientan en la misma mesa con el mismo docente y en el mismo momento, estudiantes de diferentes niveles, lo que exige a los docentes enseñar contenidos de diferentes programas. Esto significa el desafío de encontrar conceptos disciplinares claramente estructurantes, (en espiral) que mientras son enseñados puedan ser aprendidos por estudiantes de diferentes niveles.

Es importante también rescatar la reflexión acerca del perfil del estudiante con baja autoestima “*Trabajar allí es comprender que existen las segundas oportunidades. Me atrevo a decir que es en esas condiciones donde de verdad la palabra “educar” toma significado.*” Poder analizar este perfil facilita comprender aquellos factores que ayudarán a crear un vínculo pedagógico adecuado entre docente y estudiante, que facilitará el aprendizaje y la enseñanza mutua. El docente enseñará su disciplina y aprenderá como llegar a ese estudiante que aprende la disciplina y le enseña al docente como llegar a él.

“...qué puedo hacer yo para que salgas adelante, para que cambies, para que no vuelvas a este lugar, para que no sigas siendo parte de ese “resto”. ¿Respuestas a esas cuestiones? No las tenemos quienes trabajamos en algún momento allí; por lo menos yo no las tengo. Pero sí tenemos dudas e inquietudes que nos llevan a reflexionar sobre el verdadero significado de educar. La respuesta que brinda el novel docente muestra que ha comenzado a transitar el camino con alguna herramienta más para construirse como un docente adaptativo.

En síntesis, este novel docente tuvo una oportunidad que consideramos especial, pudo conocer y trabajar en un formato escolar diferente y fue acompañado en este primer año por docentes expertos adaptativos y sumamente comprometidos con la educación. Difícilmente esta experiencia no lo “marque” para toda su vida profesional.

Y además, los docentes de Formación Docente, trabajando e investigando junto a los docentes noveles, tenemos una oportunidad mayor aún de poder mejorar nuestras prácticas durante la formación inicial, para formular programas de acompañamiento (Marcelo,2009,12) para noveles docentes que se adapten a las reales necesidades de estos. Asimismo, en estos programas de acompañamiento, como plantea Avalos (2009,55) deberían participar profesores expertos (mentores o tutores) que aprendieran a acompañar a los noveles docentes en su inserción.

Bibliografía

- ALEN, B. 2009. El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Vol. 13, nº 1. Instituto Nacional de Formación Docente de la República Argentina. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf> Consultado agosto 2013
- ÁVALOS, B. 2009. La inserción profesional de los docentes. Professional insertion of Teachers, vol.13, Nº1. CIAE- Universidad de Chile. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf> Consultado agosto 2013
- BOZÚ, Z. 2009. El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID) Nº 3, enero, 55-72.
- MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, núm. 2. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. En <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf> Consultado 13 de agosto de 2013.
- FRIGERIO, G. 2003. *Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Hacer del borde el comienzo de un espacio*. Buenos Aires: Colección Ensayos y Experiencias, Novedades Educativas.
- MARCELO, C., MAYOR, C. Y MURILLO, P. 2009. Monográfico: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, vol.13. España. Universidad de Granada. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf> Consultado en agosto de 2013.
- MAS GARCÍA, X., 2007. Una mirada creativa hacia el método biográfico. Comunicación. I Congreso internacional de innovación docente, transdisciplinariedad y ecoformación. En http://www.academia.edu/314096/Una_mirada_creativa_hacia_el_metodo_biografico Consultado en agosto 2013
- MCEWAN, H. Y EGAN, K. 1995. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN

Yamil Urtubey Da Costa: Docente novel

Era mi primer grupo, ¡sólo para mí!, solo ellos y yo.

No pudo empezar mejor: un lindo liceo tanto en lo edilicio como en el contexto barrial, un grupo numeroso pero no tanto: treinta y dos estudiantes; sabía además que algunos de mis compañeros de carrera también habían elegido grupos en la misma institución y pensé que no iba a sentirme tan “extraño” en los nuevos corredores.

Llegó el día esperado, fui al salón, me presenté, empezamos a conocernos, y comenzó el trabajo; la primera impresión fue muy buena: un grupo homogéneo, solo tres alumnos repetidores y en el transcurso del año mostrarían buena disposición para el aprendizaje.

Aproximadamente al mes de comenzados los cursos los estudiantes debían elegir a sus delegados y también al profesor consejero, una instancia natural que se desarrolló con normalidad.

Fui elegido profesor consejero, ¡sin siquiera sospechar que era candidato! Cuando los estudiantes me lo comunicaron me sentí muy contento y halagado: había sido elegido entre colegas con mucha experiencia, y los muchachos me brindaban una carta de confianza, era un comienzo mucho más auspicioso de lo que yo podía haber previsto.

Lo primero que hice fue indagar acerca de mis nuevas responsabilidades, entonces lo manifesté en la sala de profesores, como respuesta obtuve unos tibios “debes escuchar las quejas”, “explicarle los reglamentos”, “entregarles el carné y hablar con los padres cuando vienen a quejarse”, y otras por el estilo.

Sin tener muy claro qué tenía que hacer, volví a las clases pensando que el paso del tiempo me ayudaría a entender mi nuevo rol. Así fue, algunos días después, los estudiantes manifestaron que debían resolver acerca del uniforme. Me contaron que el año anterior se había resuelto el uso del mismo pero no se diseñó, y ahora era tiempo de establecerlo.

Muy bien, me dije, y dentro de mis horas de clase me dispuse a tratar de establecer “una posición de clase” que era lo solicitado a través de la Profesora Orientadora Pedagógica.

Propuse al grupo realizar una asamblea la próxima clase. Esta iniciativa tuvo muy buena recepción a la vez que preguntaban: “¿entonces no tenemos clase?”, y yo comencé a sospechar que no iba a ser fácil...

Según lo comprometido y además porque no iban a dejar que lo olvidara, hicimos una asamblea de clase; mi primera intención era, según lo había estado pensando, escucharlos a todos y lograr un acuerdo en común sobre el diseño, color, leyendas y

otros detalles del uniforme; si no se lograba un acuerdo entonces siempre podríamos votar.

Comenzamos de forma caótica, donde todos intentaban expresar su parecer a viva voz, y atacaban las opiniones contrarias sin contemplaciones, pude ir encausando la situación cuando resolví aplicar algunas reglas para que la asamblea pudiese funcionar: confeccionar una lista de oradores, establecer un tiempo máximo para las intervenciones y no interrumpir a quién está en uso de la palabra.

Funcionó, si bien ese día no se logró un acuerdo por falta de tiempo, ya estaban establecidas las bases para llevar adelante una asamblea de clase ordenada, no había sido fácil, pero entonces pensé que no podía desaprovechar toda esa experiencia y de alguna forma debía integrarla en el desarrollo del curso

Al repasar el programa oficial, a la luz de mis nuevas experiencias, noté que muchos conceptos allí propuestos podrían ser integrados a la dinámica de las asambleas y replanifiqué: las formas de organización política democrático-republicanas las enseñaría, y en lo posible, las visualizaríamos con el funcionamiento de las asambleas.

Las experiencias fueron muy enriquecedoras, para mí y pienso que para los muchachos también, algunos conceptos que pueden ser muy abstractos para estudiantes tan jóvenes, por ejemplo el de soberanía, adquirieron significados en el contexto de la clase. Tanto es así que llegaron a preguntar si la clase de al lado podía resolver por nosotros o nosotros por ellos.

De forma similar fuimos integrando las nociones de derechos y deberes y ejemplificando con un compañero que abandonó la institución a mitad de año.

Un caso particular se presentó cuando desde la institución se convocó a una jornada de limpieza de bancos; muchos estudiantes plantearon que no era de su responsabilidad dicha tarea y se referían a que sus padres les dijeron que no tenían por qué hacerlo; propuse tratarlo en asamblea de clase y lo utilicé como recurso didáctico para desarrollar los conceptos de Estado, Ciudadanía, Tributos y Burocracia.

El trabajo grupal fue complementado con el aporte teórico correspondiente, ofreciéndoles definiciones y acepciones concretas de los conceptos desarrollados en las asambleas, para redondear el tema y también para poder evaluar el grado de interiorización de los temas abordados.

Pero más allá de la necesidad de evaluar, siempre presente y necesaria, mi intención fue que los estudiantes se familiarizaran con el ejercicio de sus derechos y con las responsabilidades que ello implica, situación que se presentó cuando uno de los delegados no cumplió con sus responsabilidades y la asamblea lo sustituyó.

Si bien al empezar el curso no preveía un desarrollo como el que ocurrió, la experiencia me hizo pensar en la importancia de integrar en la clase todos los emergentes, así como la importancia de hacer que los estudiantes puedan experimentar y participar activamente del conocimiento, fortaleciendo los sentimientos de pertenencia y favoreciendo la participación.

En este sentido, como se trataba del grupo de práctica correspondiente al último año de la carrera docente, conté con la posibilidad de volcar mis experiencias en las

clases de didáctica y contar con el apoyo y la experiencia del docente para enriquecer y orientar mi práctica, una posibilidad que se pierde al egresar, y pienso puede ser de gran valor en los primeros años de ejercicio de la profesión, brindando la posibilidad de mantener un vínculo estable a través de ámbitos de intercambio de experiencias que pueden fortalecer la práctica del novel docente

En lo personal, la experiencia hizo que me replanteara la importancia del rol docente en la formación de los estudiantes, no en lo referente a la asignatura en concreto, sino en lo referente a su formación como personas y como futuros ciudadanos, una construcción que empieza en un ámbito acotado al salón de clases, luego a la institución y debería proyectarse hacia la sociedad, en un intento de formar individuos conscientes y responsables dentro de su comunidad.

DESDE EL DISEÑO DEL NUEVO UNIFORME LICEAL A LA REPARACIÓN DEL MOBILIARIO: UNA OPORTUNIDAD PARA ENSEÑAR EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Inés Rivero Bachini: Docente Acompañante

En el inicio del año lectivo, encontramos a un Juan (nombre ficticio) sumamente motivado por el desafío que implica para cualquier estudiante tener a su cargo la responsabilidad de llevar un curso adelante. Como él mismo manifiesta: “sólo para mí”. Es posible reconocer el orgullo que siente por ver cercana la titulación ya que este es el último curso de Didáctica que deben superar antes de recibirse.

Esta etapa no la cursan “en soledad” tal como podría suponerse de las palabras del involucrado. La Práctica Docente la apoya un profesor de Didáctica que dicta cuatro horas semanales de clase en el Centro donde cursan, los asiste en la preparación de sus clases y realiza visitas de seguimiento en el transcurso del año. Sin embargo, a todos los demás efectos, son Profesores del grupo, con los compromisos que esto implica.

Juan se siente orgulloso y a la vez inseguro; es plenamente consciente de la responsabilidad que recae en él. Confía en contar con los recursos necesarios para responder cabalmente.

Me parece que se apoya además en su experiencia vital. Si bien no ha ejercido anteriormente como docente, es una persona de más de treinta años y tiene un hijo de la edad de sus alumnos. Puedo aventurar que además del conocimiento académico puesto a su disposición, su rol como padre le permitió vivir la situación con la indispensable “distancia”; tal vez en caso de tratarse de un docente más joven, sus actitudes podrían haber sido menos flexibles.

Ante esta nueva realidad, pone en juego una muy buena capacidad de observación, de análisis de las situaciones y acertada selección de estrategias para transformar un incidente en una oportunidad de enseñanza.

El hecho de haber sido electo por sus alumnos como Profesor Consejero abrió una nueva dimensión en el rol docente concebido para él hasta ese momento. ¡sus alumnos lo consideraban un referente, confiaban en él, era mucho más que “un novato”!

Un primer intento de recibir orientación de los colegas no obtuvo los frutos que esperaba:

“Lo primero que hice fue indagar acerca de mis nuevas responsabilidades, entonces lo manifesté en la sala de profesores, como respuesta obtuve unos tibios “tenés que escuchar las quejas”, “explicarle los reglamentos”, “entregarles el carné y hablar con los padres cuando vienen a quejarse”, y otras por el estilo”.

En este punto considero pertinente rescatar la potencialidad de las Comunidades Pedagógicas de Práctical y la importancia de que se constituyan este tipo de asociaciones en y entre los Centros Educativos, que continúen la experiencia del trabajo en colaboración vivenciada por los estudiantes durante su formación, y actuando tanto como contenedoras en el ámbito afectivo y como entidades potenciadoras de aprendizajes.

“Una de las consecuencias de esta realidad, de honda significación para los procesos de aprendizaje, es que el ámbito laboral se ha convertido en el entorno donde se aplica el conocimiento adquirido y, al mismo tiempo, es un momento en el cual las personas siguen aprendiendo. Se aprende trabajando y el trabajo es conocimiento. Gracias al conocimiento, las personas, las organizaciones y las instituciones se adaptan a los cambios para aprovechar, fundamentalmente, sus oportunidades. En la Sociedad del Conocimiento los saberes se han convertido en un medio eficaz para entender y comprender lo que sucede en el entorno.” (Maragal, 2002).

Las Comunidades Pedagógicas de Práctica podrían fácilmente constituir ese ámbito de resignificación de los saberes, construcción compartida del conocimiento que hace a la profesión docente.

Hallamos el fundamento de estos grupos de reflexión en la concepción de Stephen Rea y David Perkins de cognición distribuida; el saber, además de hallarse depositado y/o disponible en diversos dispositivos, está, más que nada en las personas y allí es adonde deberíamos dirigirnos para sostener nuestros aprendizajes:

“La cuestión de dónde residen las cogniciones, sobre todo cuando se la analiza en el contexto de la educación, no puede ser tratada en la modalidad de o (en la cabeza de uno)/o distribuidas). Tenemos que considerar la posibilidad de que, si bien las cogniciones pueden estar distribuidas, necesitan de algunas “fuentes”, o asociados intelectuales, puede crecer en forma tal que cada una de las reuniones de asociados posteriores se vuelva más inteligente”. (Salomón, 1993:153).

La situación que Juan relata puede analizarse fácilmente tratándolo como un incidente crítico en el que el protagonista reconstruye un evento y, a partir de la reflexión, lo resignifica, reformulando hipótesis y haciéndose consciente de las teorías implícitas subyacentes.

A partir de esta modificación en su rol, que le obliga a amplificar su capacidad de escucha, de negociar con los estudiantes, es capaz de diseñar una estrategia innovadora, atendiendo las demandas estudiantiles y encontrando momentos y ejemplos que ayuden a los adolescentes en la apropiación de conceptos abstractos a partir del juego de roles, a partir de la reconstrucción en contextos diversos.

Durante esta experiencia los alumnos pudieron construir representaciones significativas con las que abordar temas que en general les resultan ajenos.

Juan en la narración de su experiencia, destaca la trascendencia de esta iniciativa, que redundó, además de mejores aprendizajes, en la cohesión grupal:

“Si bien al empezar el curso no preveía un desarrollo como el que ocurrió, la experiencia me hizo pensar en la importancia de integrar en la clase todos los

emergentes, así como la importancia de hacer que los estudiantes puedan experimentar y participar activamente del conocimiento, fortaleciendo los sentimientos de pertenencia y favoreciendo la participación.”

Para finalizar, considero oportuno destacar la importancia de la narrativa como un recurso para recordar, reinterpretar las situaciones de aula, favoreciendo la reflexión en y sobre la acción y con ello la elección de las estrategias a poner en juego en nuestras prácticas cotidianas.

Bibliografía

- ALEN y Cols. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a noveles docentes*. Montevideo: ANEP.
- BRUNER, J. HASTE, H. 1990. *La elaboración del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- SALOMON, G. (comp). 1993. *Cogniciones distribuidas*. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.

CHARLES DICKENS: UN PROYECTO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Analia Valsangiácomo: Docente novel

Como novel docente, nuevo en ejercicio de la profesión, la primera experiencia de iniciarse en la profesión acarrea muchos problemas y tropiezos y yo no fui la excepción.

Una de mis primeras experiencias laborales la realice en ECE (Educación en Contexto de Encierro). El primer día que concurrí, nervios y sorpresa, no sabía con qué me iba a encontrar. Teniendo en cuenta la realidad social en la que vivimos y la realidad carcelaria que me iba a enfrentar.

Una vez en la clase, habiendo planificado mi actividad con detalles junto a mi mentora Laura, docente de Inglés con 20 años de experiencia, me encontré con un grupo de personas entre 18 y 30 años, la mayoría del sexo masculino, muy educados y todo fue agradable.

Las clases se fueron dando de forma natural, nos fuimos conociendo, trabajando de forma coordinada con los profesores de las diferentes áreas, y contando con el apoyo incondicional de mi mentora, que desde el Instituto de Formación Docente de Artigas, “María Orticochea” me brindó la posibilidad de trabajar en forma conjunta pudiendo siempre evacuar mis dudas.

Comenzamos a trabajar en un proyecto interinstitucional muy atractivo para los alumnos y todos los involucrados. El proyecto se desarrolló en el marco de los 200 años de Charles Dickens, trabajando en coordinación con literatura, una de sus obras más conocidas, Oliver Twist.

Es la segunda novela del autor inglés Charles Dickens. En un principio, el autor tenía la intención de que formase parte de una obra más extensa, The Mudfog Papers. Es la primera novela en lengua inglesa que tiene a un niño como protagonista. Asimismo, se destaca por su tratamiento del mundo de los criminales y sus sórdidas vidas, prácticamente carente de Romanticismo.

Oliver Twist es una de las primeras novelas sociales de la historia de la literatura, pues llama la atención a sus lectores sobre varios males sociales de la época, tales como el trabajo infantil o la utilización de niños para cometer delitos. Dickens se burla de la hipocresía de su época tratando estos temas tan serios, con sarcasmo y humor negro.

A partir del visionado de la película Oliver Twist basado en la novela mencionada, las clases siempre fueron un lugar de reflexión y se tomó en cuenta los conocimientos previos ya que son alumnos “especiales”, con tiempo a su disposición para la lectura y otras actividades.

Al reflexionar le dedicamos un tiempo al ejercicio del pensamiento, a escuchar a otros, aprender a escucharnos a nosotros mismos.

Durante el año lectivo aprendí muchas cosas que las valoro mucho en mi incipiente vida profesional.

A continuación enumero algunas de ellas:

Aceptar la diversidad: en este caso no es un grupo de alumnos del liceo común sino que es un grupo de alumnos de diferentes departamentos, cada uno con una historia muy fuerte y difícil en mayor o menor grado, con problemas de diferentes adicciones lo cual hace que el docente deba tener en cuenta todas esas características de este contexto para poder trabajar, aceptando la diversidad.

Sortear carencias de materiales didácticos: al trabajar en un lugar apartado de todo, como por ejemplo los liceos del departamento no contamos muchas veces con los mismos materiales a pesar de ser dependiente del sistema de educación secundaria. Esto hace que las oportunidades ofrecidas no sean iguales. Tuve muchas veces que llevar textos, videos y diseñar materiales con la ayuda de mi tutora para llevar propuestas innovadoras y desafiantes.

Trabajar en proyectos: este ítem es uno de los más importantes ya que trabajamos varias asignaturas a la vez dando lugar a coordinar y trabajar sobre el proyecto de forma significativa para los alumnos y docentes.

Trabajo en entorno colaborativo: es un entorno en el cual todos los participantes del proyecto trabajan, colaboran y se ayudan para la realización del proyecto, facilitando la forma de realizar las actividades. Pudimos lograr los objetivos planteados en un comienzo ya que se fortalecieron los lazos humanos.

Sentirse apoyada por un docente experiente: para mí es muy importante contar con un docente con experiencia y además en mi área, lo cual permite que me sienta segura en la clase, ya que siempre están surgiendo dudas y estamos enfrentando diferentes problemas en el camino que recorremos con nuestros alumnos.

Aprender de mis alumnos: aprendí mucho con mis alumnos, compartimos momentos muy gratos y otros no tanto, lo cual en mi caso me fortaleció profesional y personalmente al tener que enfrentar situaciones tal vez poco comunes y en un contexto especial.

Trabajar con TIC: fue una parte muy importante, podría decir que fue un gran logro contar con la posibilidad de trabajar con las xo y laptops en la clase ya que muchos alumnos han permanecido en contextos de encierro por mucho tiempo y no tenían conocimiento de ningún tipo sobre el avance de la tecnología en el mundo actual. Esto hizo que las clases fueran muy atrapantes, siempre esperaban muy ansiosos las actividades que les planteaba. La evaluación y autoevaluación de los alumnos fue muy positiva dándoles la posibilidad y abriéndoles nuevos horizontes en un futuro laboral.

Por todo lo antes mencionado, fue una experiencia excepcional, fortalecedora no solo profesional, sino también personal, trabajando con valores, logrando excelentes resultados por parte de todos los involucrados.

LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Laura Valsangiácomo: Docente acompañante

Pienso que cada novel docente debe ser cuidado en todo sistema educativo si se quiere hacer de él un sujeto de transformación social. En el proceso educativo la formación inicial del profesor es importante, para de esta manera garantizar la calidad de la enseñanza.

Teniendo en cuenta esto, y que formar al profesorado implica mucho más que formarlo desde el punto de vista pedagógico o administrativo es importante desde un comienzo incitar a la práctica reflexiva, que fue lo que en todo momento pusimos en práctica con la novel docente de Inglés con la que trabajamos a la par.

En los primeros años de profesionalización, creo, debemos considerar que se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes de los profesionales dejando en claro que esta formación inicial continuará a lo largo de toda la vida, en forma permanente. Trabajar este aspecto fue sumamente importante en los primeros momentos de inserción laboral del novel docente, Analía. Este apoyo lo recibió la docente no sólo por mi parte como docente mentor, sino también por parte del equipo docentes expertos en la situación problemática del alumnado, que trabajó con ella en el proyecto ECE (Educación en Contextos de Encierro). En coordinaciones se trabajaron elementos a tener en cuenta como los perfiles del alumnado, las condiciones de trabajo, expectativas y limitaciones.

Como docente experiente me sentí abrumada en un principio, solo con el hecho de saber que tendría que acompañar a esta novel docente a aulas en Contextos de Encierro, donde un grupo de musculosos alumnos y pocas alumnas, cuatro y dos respectivamente, eran llevados al aula que se cerraba con llave una vez que estaban todos dentro. El salón estaba pintado de blanco, con una ventana con rejas y pocas sillas y dos mesas. Pizarrón una biblioteca precaria con algunos libros usados y muchas ganas de enseñar. Luego de algunas visitas a su clase y de conocer a los pocos alumnos seleccionados por buen comportamiento, viendo el ambiente solidario a pesar de todas las condiciones y preconcepciones Analía dictaba su clase con tranquilidad y firmeza.

El proyecto ECE, Educación en Contextos de Encierro, proyecto perteneciente al CES (Consejo de Educación Secundaria), es desarrollado en la actualidad por el Liceo N° 1 de Artigas. Dicho programa funciona en la cárcel departamental de la ciudad de Artigas y proporciona a hombres y mujeres que por diversos motivos están privados de libertad, la oportunidad de continuar sus estudios y aspirar a tener en el futuro, otras oportunidades.

Debemos recordar que la Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna, vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

“Si hay algo presente en el contexto de encierro es el sinsentido, la falta de proyecto, la angustia de un horizonte desgarrador y una educación para la esperanza está relacionada con la no reincidencia de aquellas personas que purgan un delito”. Alberto Sileoni.

Trabajamos con Analía estudiando el perfil de los alumnos en contextos de encierro, sus necesidades y teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que establece el derecho a la educación de todas las personas. Debemos también recordar que, además del derecho a la libertad de ir y venir, el encarcelamiento no supone la renuncia a otros derechos humanos.

La educación es un derecho humano fundamental a lo largo de la vida, ampliamente reconocido en los instrumentos internacionales y en las constituciones nacionales, que debe ser garantizado a todas las personas, independientemente de sus condiciones, sin ninguna excepción. Todos los seres humanos son sujetos de derechos, de modo que las personas en contexto de encierro tienen el derecho inalienable a una educación de calidad, así como los que están fuera de la prisión, sin discriminaciones ni limitaciones. La violación del derecho a la educación es un mecanismo que perpetúa desigualdades y discriminaciones.

Así coincidimos en que la educación no debe ser vista como una acción terapéutica, parte de un “tratamiento” penitenciario, ni tener como fin sólo la reinserción, la rehabilitación o la reeducación. Nos basamos en que la educación debe ser un fin en sí mismo, esencial para la dignidad humana, la autonomía, el desarrollo personal y social, fundamental para reducir la vulneración social, cultural y emocional de la población reclusa, colectivo que sufre múltiples discriminaciones y estigmatizaciones.

Concluimos con la novel docente que el derecho a la educación también opera como un derecho “llave”, porque abre el conocimiento a otros derechos y a cómo ejercerlos.

Luego de establecer las bases de nuestro trabajo y de hacer un conocimiento de campo de la situación nos centramos en el estudio de la metodología de trabajo. Analía siempre estuvo muy preocupada por sus alumnos.

Su metodología para la transmisión de conocimiento siempre fue muy acertada teniendo en cuenta el contexto en el que comenzó a trabajar. Uno de los elementos claves para el buen desarrollo del curso fue su personalidad. Sus atributos personales como el carisma, la firmeza pero con cariño fueron permanentes representativos de su comportamiento, lo cual pudo ser adquirido por experiencias compartidas con sus compañeros de trabajo pero también puede ser también influencia del ambiente.

La novel docente tuvo la característica de que se adaptó rápidamente a las condiciones adversas del entorno en el cual se encontraba como el trabajo con individuos en condiciones de privación de libertad, aula única y de reducidas dimensiones, falta de material didáctico, sin acceso a la tecnología, alumnos analfabetos digitalmente, perfiles psicológicos del alumnado no siempre en condiciones para el aprendizaje debido a múltiples factores como la depresión, el consumo de estupefacientes, el hecho de estar en clase como una forma de compensar o escapar a la larga jornada de encierro. Pese a todo Analía salió adelante.

Partimos en el año 2012 del planteo de un proyecto en el marco de los cien años del escritor inglés Charles Dickens. En todas las instancias planificamos en forma conjunta el accionar clase a clase.

Teniendo en cuenta la complejidad de las clases de la novel docente fuimos adaptando el proyecto a las necesidades y devenires de este alumnado tan complejo. Debemos tener en cuenta que fue necesario apoyarse en una metodología propia y en modalidades de transmisión de las técnicas relativas a la educación del individuo en contextos de encierro. Siempre teniendo en cuenta el aprendizaje significativo sin dejar de lado el componente cultural.

Las instancias que la docente abarcó fueron, desde la lectura de la biografía de Charles Dickens, trabajando conocimientos previos del alumnado, reflexionando sobre la historia y realizando comparaciones con sus historias de vida. Desde aquel que le decía: “Teacher a mi me falta un patito para salir de acá” ¿Un patito? Si veintidós años para salir de aquí, hasta el que pretendía contarle por qué estaba ahí. Fue necesario en algunos casos para Analía ser psicóloga, consejera de vida, amiga, además de docente.

Compartíamos los casos y buscábamos prácticas que despertaran en ellos una visión del saber como trampolín para un mundo diferente al que vivían y pudieran disfrutar de la experiencia pedagógica que los transportaba al mundo de la libertad.

La novel docente introdujo el uso de las TIC en el aula, especialmente el uso de las XO con apoyo de maestras de educación primaria. Los programas que trabajó fueron Write, Laberinto y E- toys, entre otros.

Para el Día del Libro, con el uso de las XO, aprendieron a sacar fotografías y filmar. Luego realizaron presentaciones con las mismas. Se representó la obra “Aladdin and the wonderful lamp” en el patio carcelario. Acudieron alumnos de la carrera Educador Social y cuarto A de Magisterio del Instituto de Formación Docente “María Orticochea” de la ciudad de Artigas. El día soleado no sólo iluminó, sino que calentó el alma de estas personas. Los alumnos del IFD opinaban: *“Teacher estoy feliz por haber venido, si esto sirvió para darles algo de felicidad a estas personas al menos por un rato entonces nuestra labor está cumplida”*. Y vaya que lo estaba.

La experiencia de recibir a actores y una obra de teatro en el contexto carcelario fue de gran regocijo, tanto para los estudiantes privados de libertad como para los alumnos del IFD (instituto de Formación Docente) que concurrieron en un principio con algo de temor, pero que poco a poco perdieron sus prejuicios y se integraron a esta

actividad, que involucró el teatro, la danza y el canto. Los docentes de informática estuvieron presentes en dicho evento, así como también la docente novel y la mentora.

Los resultados estaban a la vista, todos agradecidos por haber, por unas horas, contribuido al crecimiento educativo y personal de estos alumnos.

La evaluación de la actividad realizada por la Analía nos narra: *“fue una forma diferente de trabajar el objetivo que es involucrarlos en actividades de la vida diaria, recuperar parte de lo que ese ser humano va perdiendo, en algunos casos luego de varios años de encierro. Fue brindarles la oportunidad de poder observar las posibilidades que tienen a nivel educativo una vez que finalicen sus estudios, aún estando privados de libertad”*.

Este proyecto se presentó en Coordinación de Centro del Liceo Departamental y la experiencia fue evaluada como altamente positiva ya que se realizaba por primera vez en nuestro departamento.

También tuvo la novel docente la visita de los coordinadores nacionales del proyecto evaluando a la misma como altamente responsable, 100 de clases dictadas. Analía, también cumplía con dictar clases de apoyo en vacaciones y para ellos esto era muy importante, pues durante esta época sólo tenían tribunales de exámenes. La concurrencia del docente en ese período del año era muy apreciada.

Como docente mentora todos estos hechos me llenaron de orgullo ya que siempre busqué por todos los medios escuchar la voz de la novel docente, lo que pensaba, lo que le interesaba, sus necesidades como aprendiz... sus aportes..., sin dudas creo que el docente experimentado es el motivador, dando al novel esa confianza... esa seguridad de ir construyendo juntos en forma horizontal, un encuentro de un sujeto que enseña por primera vez y a otro sujeto que acompaña, no como una autoridad o un superior, sino en un encuentro de sentidos o intencionalidades... en búsqueda del conocimiento.

LA TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO EN LA PROPUESTA EDUCATIVA

Paola Stephanie Silva González: Docente novel

Como novel docente, en ocasiones al salir del aula me invade una sensación de vacío: que en la clase prevalece el desinterés, que los alumnos viven desmotivados y que nada de lo que les diga les va a llamar la atención ni mucho menos acercar a los contenidos de mi materia. Nacen en mi las dudas e incertidumbres del futuro de la educación y consecuentemente, de mi rol como educadora, en una Era donde lo que prevalece es el consumo, las apariencias, la tecnología y las relaciones virtuales. Surge en mí, el desafío respecto a qué caminos transitar para atender las diversas necesidades, dificultades e intereses que manifiestan los alumnos; o más aún, lograr que estos se despojen del triste pensamiento: “para qué me sirve esto. Apostar a la educación y estar convencida de la importancia que tiene ser educador, es lo que me motiva a continuar a pesar de las situaciones adversas con las que me enfrento. Por otra parte, resulta asimismo, un desafío permanente saber cómo interactuar con los padres, cómo transmitirles mis preocupaciones frente a la actuación de sus hijos y lograr que entiendan por qué es tan importante para una educación integral y de calidad, no solamente las horas que se encuentran en el liceo sino el acompañamiento del entorno, la contención de la familia para el éxito de su formación a nivel humano y académico.

Una actividad emprendida que me complace en compartir, nació por la preocupación que me genera el tratamiento de las múltiples problemáticas de los estudiantes, sobre todo las situaciones familiares que en ocasiones los limitan y perjudican en sus estudios. Un asunto preocupante que me ha tocado vivir con el alumnado ha sido respecto a las diferencias de género.

Esta preocupación fue en aumento luego de realizar un curso sobre *Transversalidad de género*, dictado en el IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores) por el Instituto Nacional de Mujeres-MIDES (Ministerio de Desarrollo Social), donde se trataron temas sobre diferencias de género, racismo y violencia doméstica en Uruguay. Como profesora de Literatura de Enseñanza Media trabajo con mis alumnos de 4to año la obra *El pecado de Alejandra Leonard*⁴ del escritor uruguayo, José Pedro Bellán, dentro de un eje temático que denominé “Las tretas del débil”.⁵ Esta obra se

4 BELLÁN, J. 1995. *El pecado de Alejandra Leonard, Introducción y análisis de Quintans y Espinoza*. Montevideo: ARCA textos.

5 Expresión que proviene del título de un Ensayo de Josefina Ludmer. Aplicado al texto de Bellán, se entiende por “débil” a la mujer. La protagonista siendo mujer, elabora “tretas”, para igualarse a sus

contextualiza a comienzos del S. XX y los hechos que se narran se llevan a cabo entre Buenos Aires y Montevideo, y como se indica en su paratexto título, la protagonista, Alejandra Leonard, es condenada por “pecar”. A lo largo del análisis de este texto los alumnos llegan a la acertada conclusión que el “pecado” del personaje principal es claramente simbólico, radica en ser una mujer que transgrede, que no cumple con las expectativas que la sociedad deposita en ella. Se reconoce a este personaje que lejos de mostrarse débil y sumiso, de aspirar a ser la típica ama de casa que cría a los hijos y actúa como la simple “segundona” del hombre, como plantea el texto, manifiesta un gran espíritu crítico, mordaz, burlón; muestra inteligencia e interés por temas “prohibidos” para una mujer de época, como lo es la política. Es relevante destacar, que esta obra se publica en 1926, aún la mujer en nuestro país, no ha adquirido el derecho al sufragio; las intenciones y postura del autor son claramente desafiantes. Es un visionario que sitúa al personaje en un momento de la historia de nuestro país en el que surgen los primeros movimientos feministas. El texto culmina con una Alejandra Leonard que es condenada por la sociedad a la soledad y al fracaso, mientras que las mujeres “triumfan” casándose con “buenos hombres”, teniendo hijos, ella sufre y se compara a sí misma, dolorosamente, con un “náufrago”. El abordaje de esta obra suscitó interesantes debates, posturas antitéticas y reflexiones de gran madurez, donde los alumnos compartieron experiencias referentes a cómo perciben las diferencias de género en Uruguay, pero sobre todo a cómo vivencian las mismas en el hogar. Muchas alumnas expresaron que por ser mujeres son ellas quienes deben hacer las tareas domésticas mientras las madres trabajan, deben cuidar a los hermanos más pequeños a pesar de tener hermanos varones más grandes que podrían cumplir tales funciones, y consecuentemente, deben relegar sus horas de estudio y de dispersión. Varias de ellas manifestaron que a futuro no se imaginan madres ya que han perdido el deseo porque desde pequeñas se han encargado del cuidado de sus hermanos y han cumplido con estos el rol de madre. Incluso, en reiteradas ocasiones, manifestaron que faltan a clase por no tener con quién dejarlos. En lo referente a la postura de los alumnos varones, muchos de ellos, hijos de madres solteras compartieron con orgullo que realizan tareas domésticas, no “ayudando” a sus madres, sino a sí mismos. Otro número importante de alumnos, pertenecientes en su mayoría a familias constituidas por ambos padres, expresaron que las tareas del hogar se limitan a la madre y que a pesar que muchas de ellas también trabajan fuera de la casa, son las que deben hacer las tareas domésticas, por el simple hecho de ser mujeres.

Nace una actividad innovadora:

Entendiendo que el texto analizado lo habilitaba y convencida que la temática es de suma importancia y debía profundizarse en clase, decidí proponerles la realización de un trabajo grupal y domiciliario, que luego debían defender oralmente en clase, con un plazo de quince días para su preparación.

Consigna, la misma constó de varios puntos:

“superiores” –hombres-, mostrándose transgresora, negándose a la tradicional sumisión.

A modo de inicio debían investigar sobre las diferencias de género en nuestro país y elaborar un análisis al respecto.

Para ello, tendrían conjuntamente, que estudiar la evolución que a lo largo de la historia de la humanidad ha sufrido la figura femenina y luego, abordar comparativamente los modelos femeninos de comienzos de siglo XX y siglo XXI en nuestro país, identificando diferencias, evolución, expectativas y roles de género.

Entrevistas

La parte del trabajo que resultó más innovadora y enriquecedora estuvo dada por la propuesta de realizar dos entrevistas donde cada grupo debía elaborar las preguntas, teniendo presente los siguientes puntos: estereotipos, discriminación, ámbito doméstico vs. ámbito laboral, tareas asociadas a los géneros, soluciones para lograr la igualdad y reflexión del entrevistado sobre la temática.

Los estudiantes debían elegir a un docente y a un compañero de cursos superiores de la Institución, para realizar las entrevistas. Finalizadas éstas, tenían que analizar las respuestas y contrastarlas, teniendo en cuenta las diversas posturas y la diferencia etaria.

Las diferencias de género en los medios de comunicación

La propuesta también comprendía un punto donde ellos debían buscar publicidades y seleccionar pedidos de empleos, por ejemplo de “El Gallito”, Mercado libre u otras medios, y analizar los mismos, reconociendo si presentaban o no un lenguaje inclusivo. Se trabajó con los estudiantes la relevancia que posee la valoración de las palabras, cómo desde las publicidades, propagandas y Llamados a empleos se está contribuyendo a la exclusión; cómo desde las terminologías que se utilizan se limita a las mujeres a determinados espacios de trabajo, que se vinculan mayoritariamente al ámbito doméstico: “limpiadora”, “cuidadora”, “niñera”, “empleada doméstica”. Un ejemplo que analizaron los estudiantes fue la expresión: “full time”, ésta claramente excluye a la mujer madre que debe repartir sus horarios laborales con el cuidado de sus hijos.

Algunas de las publicidades que encontraron, que exponen diferencias de género o que contrariamente apuntan a una postura crítica y defienden la igualdad son: propaganda de “Míster Músculo” donde la “pobre” mujer limpiando, preocupada por quitar las manchas es “salvada” por el extraordinario superhéroe -hombre-, que con sus notables poderes en limpieza, la auxilia y libra de su grave problema doméstico; los reclames publicitarios de “Axe for men”, donde el joven que no tiene éxito con las mujeres, se “baña” en desodorante y con su fórmula irresistible, logra que las mujeres caigan del cielo como ángeles y persigan fervorosamente al “macho”; asimismo, se presentaron spot publicitarios donde se reivindica la igualdad de género como el video

extraído de youtube del “Fondo Sociale Europeo e Regione Lombardi” de Bruno Bozzetto, donde a través de figuras geométricas, animadas, se expone los estereotipos que caracterizan a los hombres y a las mujeres, aplicándolos a situaciones jocosas como la cantidad de horas que un hombre pasa frente al televisor proporcionalmente a las horas que una mujer pasa frente a un espejo; o comportamientos habituales de las mujeres como ir en masa al baño o conmoverse frente a una película romántica mientras que el hombre en una situación similar se duerme frente al televisor. El video finaliza con la conclusión que hombres y mujeres son iguales y ambos deben contribuir al mantenimiento del hogar; finalmente, otra de las publicidades que los alumnos presentaron es de “Quilmes”, donde las mujeres y los hombres en medio del desierto se enfrentan en sus respectivos bandos al estilo epopeya griega, despotrican sobre los contrarios y se lanzan a la lucha, pero cuando se encuentran cara a cara triunfa el amor, el respeto y todo el discurso previo se anula frente a los besos y abrazos. El spot termina expresando: “cuando el machismo y el feminismo se encuentran, nace el igualitarismo”.

Reflexiones y trabajo colaborativo

Para culminar con la tarea se solicitó a los alumnos una reflexión grupal sobre la temática donde se valorara la misma y el compromiso que como parte de la sociedad tenemos de romper con las diferencias de género. Si bien todos coincidieron que las mismas existen y están dadas a nivel biológico, natural, manifestaron en su gran mayoría, que no deberían existir como producto de una construcción social y que la educación tiene un rol muy importante en ello; las familias replican los estereotipos, siendo las propias madres las que reproducen el modelo a sus hijos.

También se discutió con los alumnos cómo en la actualidad estamos frente a nuevos modelos de familias, matriarcales o donde la mujer ya no se recluye al ámbito doméstico y se limita a criar a los hijos sino que tanto padre y madre sustentan económicamente el hogar, crían a los hijos y comparten las tareas dentro del mismo. Que la mujer se asocie al ámbito laboral ha sido producto de la necesidad monetaria, no obstante, ha permitido que se construya socialmente como un ser autónomo y es un indicio que las diferencias se están acortando, que se está evolucionado enormemente hacia una sociedad más igualitaria.

Resultados y logros

La realización de esta tarea y el éxito en los resultados de la misma se logró tanto en lo referente a la interiorización de esta problemática como a nivel académico. También fomentó el involucramiento de los pares en los grupos de trabajo, la preocupación en estudiar en equipo, elaborar las preguntas, priorizar contenidos, acordar lo que iban

exponer en clase y compartir pareceres donde se vislumbrara en la reflexión general, lo que cada miembro pensaba al respecto de la temática abordada.

Esta tarea además permitió que los alumnos se acercaran a los docentes, generando con estos una relación diferente, ellos debían elegir el/la profesor/a y ambientarlo/a en la temática. Explicarles en el marco de qué trabajo es que realizaban la entrevista, coordinar el encuentro y respetar los horarios disponibles para efectuarla.

En lo referente a el/la alumno/a de cursos superiores, la actividad fue sumamente productiva pues la mayoría no eran conocidos por estos por lo que se generó una relación de complicidad, solidaridad y compromiso en colaborar en la tarea de sus pares, sabiendo que estos iban a ser evaluados y que sus aportes, serían de gran ayuda para obtener una buena calificación.

Asimismo, se logró acercar a los/as alumnos/as a una mirada crítica de sus realidades, a cómo se comportan frente a este asunto y a cómo a partir de ahora valorarán los quehaceres domésticos, tradicionalmente asociados a la mujer y actuarán frente a situaciones que manifiesten diferencias de género.

Narrar sobre los notables resultados de esta actividad, representa un gran orgullo por todo lo que se logró con los alumnos.

A modo de finalización, quisiera compartir lo enriquecedor que fue el abordaje de esta temática con el alumnado, acercarlos a la misma a través del proceso de investigación y análisis de lo recabado, resultó para mí un gran desafío, que despertó ciertos temores respecto a la seriedad con la que tratarían la temática y el modo en cómo se comprometerían con la misma; sin embargo, todo el trabajo previo permitió que ellos mismos generaran las instancias de reflexión.

Se logró que comprendan la importancia de la realización de este trabajo no tanto por la nota que recibirían sino por todo lo que conlleva adentrarse en el conocimiento de esta temática. Por ello, más allá de lo estrictamente académico y la óptima evaluación numérica, fue sumamente valioso conocer sus puntos de vista, observar cómo cada uno de ellos en mayor o menor medida realizó un proceso de introspección y espejo de sus realidades cotidianas. Se logró concientizarlos, apostando a sujetos críticos que analicen la realidad, conozcan la misma y sobre todo, actúen sobre ella de forma comprometida, y convencidos que las desigualdades se pueden romper, si se defienden los ideales y se lucha en pos de ellos.

Se logró una instancia de intercambio, de escucha, de respeto sobre lo elaborado por cada grupo. Seriedad en las opiniones, argumentación y ejemplificación.

Finalmente, celebro la oportunidad de compartir esta experiencia, recordar cómo la misma surgió, los temores que generó en mí, los desafíos que me planteó y los excelentes resultados obtenidos.

Ratifico con alegría que vale la pena ser docente y que a pesar de los vacíos e incertidumbres que en ocasiones me invaden, producto de la apatía que ciertos estudiantes exteriorizan, es sumamente gratificante obtener resultados de este tipo en los alumnos; cada logro alcanzado es una reafirmación de la elección que tomé, al decidir realizar el camino de la docencia.

Hoy como novel docente agradezco que me surjan dudas y temores, ya que son un ingrediente necesario para optimizar esta actividad pues estimulan la constante autoevaluación, innovación y replanteo sobre lo llevado a cabo, permitiendo el reconocimiento de aciertos y errores, que siempre estamos a tiempo de cambiar y mejorar con autocrítica.

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COMO PRETEXTO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Claudia Rodríguez Reyes: Docente acompañante

Uno de los desafíos más importantes del trabajo en el aula es motivar a los estudiantes para que sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Para ello seleccionamos estrategias de enseñanza que en Literatura parten del texto (contenido) y que se transforman en pretexto para la comprensión, el análisis, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, creemos que el mayor desafío para cualquier docente es que los aprendizajes se revelen en el mundo cotidiano, que transformen las conductas, que promuevan actitudes de mejoramiento de la convivencia en el día a día.

Nuestra narrativa docente apunta precisamente a esta función de la educación, que en algunos países ya está incluida como área curricular, y que en este caso se promueve desde la clase de Literatura.

La práctica aquí narrada se basa en la vivencia de una comunidad discente, que promueve el intercambio entre todos los estudiantes del grupo, aprendiendo unos de otros, que nos recuerda la concepción pedagógica de Paulo Freire referida en esta afirmación de Leonardo Boff (2007,28):

“Aprender para Freire, es un acto vital ; es una comunión de vidas, de intereses, de destino, es un juego de relaciones personales y sociales en las que todas las dimensiones de la vida emergen y se articulan entre sí, unas veces en tensión, otras en armonía, siempre dentro de un dinamismo de intercambio en todas las direcciones” .

La actividad propuesta se diseñó luego del análisis del cuento “El pecado de Alejandra Leonard”, siendo así, la temática de los roles de género ya se había instalado y la comparación de los estereotipos femeninos en diferentes épocas surgió de los propios alumnos. Por tanto esta actividad no sólo está contextualizada sino que da cuenta de una oportunidad de aprendizaje que surgió de los estudiantes y que siguió la siguiente secuencia en un círculo de aprendizaje vivencial: texto analizado en clase – instalación de la temática sobre rol de género y estereotipos –realidad histórica y cotidiana – investigación y puesta en común en clase.

La temática de esta actividad la denominaremos como Investigación acerca del rol, estereotipo y socialización de género a partir de un cuento.

Desde el punto de vista conceptual se trabajó rol de género según Joan Scott (1988) entendido como *“Una construcción sociocultural por la cual cada sociedad en un momento histórico determinado, a partir de las diferencias biológicas percibidas*

respecto al sexo asignan roles, funciones, atributos, permisos y prohibiciones diferentes para hombres y mujeres.” (IPES, INMUJERES, MIDES)

Por otra parte, se entendió estereotipo como *“Imagen o idea aceptada comúnmente, por un grupo o sociedad de carácter inmutable. Están constituidos por ideas, prejuicios, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social o cultural que reaplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, preferencia sexual, procedencia geográfica, etc.” (IPES, INMUJERES, MIDES)*

Socialización de género entendido como *“El proceso mediante el cual desde que nacemos aprendemos en un continuo intercambio con el exterior a desempeñar el rol de género que nuestra cultura y nuestra sociedad nos impone.” (IPES, INMUJERES, MIDES)*

Las actividades fueron planteadas con el objetivo de disparar una investigación desde el aula que se presentó de la siguiente manera:

Evolución de la figura femenina a través del tiempo (diferencias, expectativas y roles) Investigación documental, búsqueda de materiales teóricos e imágenes.

Encuestas acerca de la percepción del tema a un compañero de nivel superior (5to o 6to año) y a un profesor o profesora de la institución.

Para ello los estudiantes debieron elaborar preguntas acerca de estereotipos, discriminación, ámbito doméstico vs. ámbito laboral, tareas asociadas a los géneros, soluciones para lograr la igualdad y reflexión del entrevistado sobre el tema.

Detallamos la secuencia para mostrar cómo se pensó en una investigación desde el aula (primero desde el conocimiento teórico para luego pasar a las entrevistas) protagonizada por los estudiantes, redefiniendo las prácticas de enseñanza e investigación.

En este sentido nos remitimos y adscribimos en esta narración pedagógica a las distinciones de Baronni, et. al (2007, 2):

“Enseñar es permitir que los otros hereden objetos culturales y simbólicos. Y heredar no es recibir lo mismo, es tomar (del otro, de los otros) motivo, fuerza, inspiración pero a la manera de lo encarnado, de lo propio. Heredar es ser afectado y dejarse afectar, tomar inspiración desde cada historia personal y social en el encuentro con los otros y en los tiempos con los otros, en los tiempos propios y en el tiempo (más allá del aula y del momento de formación)”.

Mientras que *“Investigar ha implicado, históricamente, dudar, cuestionar, romper con las certezas, situarse en lo provisorio (...). Dejarse asombrar. Desplazarse de sí mismo, observar lo social incorporado en sí mismo, trabajar en y con las diferencias.” (Baronni, et. al 2007, 2)*

En este punto como profesora experiente no puedo menos que sentirme contagiada por la savia nueva de una profesora novel, ya que la práctica pedagógica que aquí se narra es una auténtica innovación que nos invita a repensar las relaciones de poder y las prácticas de aula desde la innovación, tal como la definen Baronni, et. al ya citadas: *“Innovar es construir otro “habitus educativo”. Iniciar un proyecto de*

cambio de y para la práctica docente. Vivir procesos personales y colectivos, desde los docentes, desde los estudiantes, desde ambos. Producir procesos de subjetivación, tramas culturales.

Innovar es, trabajar en y desde la implicación para que realmente se produzca una innovación'' (2007,3).

La secuencia de trabajo se completó con dos actividades:

Relevamiento de publicidades y videos de alta rotación en medios de comunicación masiva y análisis de estereotipos sociales acerca de la figura femenina en ellos.

Puesta en común, reflexión acerca de la responsabilidad social de cada uno en la reproducción de modelos, estereotipos, interiorización de la problemática planteada. Cambios en las conductas, convivencia, respeto y sentido crítico.

Estas actividades cerraron el círculo de la investigación reflexiva planteada por la tarea, en primer término se analizó la "naturalización" de estereotipos y roles de género y la mercantilización de estos modelos.

En segundo término se propició la expresión de cada uno de los participantes, en un clima de respeto y atención a las diferencias, que promovió un cambio en las actitudes acerca del tema, que seguramente se verá reflejado en la vida social.

Los logros fueron altamente positivos para los estudiantes, tales como los revela la profesora novel e involucraron aspectos académicos (búsqueda y selección de material pertinente, producción de preguntas, realización de entrevistas, análisis de las mismas) y vivenciales (trabajo colaborativo, donde cada estudiante tuvo un rol definido, contacto y trabajo con otros (tanto pares como docentes) y fundamentalmente la reflexión acerca de modelos y estereotipos que se construyen culturalmente y que afectan la convivencia y los derechos humanos.

Desde el punto de vista docente digamos que esta experiencia constituye una instancia muy relevante para la profesora novel, entendiendo que desde la elección del cuento y planificación de objetivos propició a partir del análisis literario una motivación que fue más allá del texto involucrando a la realidad social y a la vida cotidiana "dejando que el afuera entrara al aula y viceversa" esto es rompiendo los muros del conocimiento puramente académico y comunicando ambos espacios.

A veces pienso que esa desarticulación entre los contenidos académicos y la vida cotidiana es lo que desmotiva a los estudiantes (que se preguntan ¿esto para qué me sirve?) y luego de conocer esta práctica innovadora lo corroboro.

Es por eso que esta narrativa docente me hace pensar en la creación de subjetividad y de perfil identitario profesional docente, en el caso de la docente novel pero también en el mío propio que aprendo desde esta narrativa, afirmando que el perfil identitario está en permanente creación, modificación, no obedece a roles ni estereotipos, que nos construimos juntos, con los pares, con los estudiantes, con las instituciones, con la comunidad, con la sociedad durante todo el trayecto profesional y de vida.

Confirmo con mayor convencimiento, cada día, que la función de la educación es precisamente innovar, disparar el espíritu crítico, investigar, celebrar la diversidad

para aprender a convivir en el respeto a los derechos y deberes y así ser mejores ciudadanos del país y del mundo.

Bibliografía

BARONNI, C., FACHINETTI, V., PLACHOT, G., RUIZ BARBOT, M. 2007. *Investigando nuestras aulas. Enseñando a investigar*. Montevideo: Facultad de Psicología de la UdelaR.

En: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/pseducacional_investigando-nuestras.pdf. Consultado el 12.8.2013.

BOFF, L. 2007. *Virtudes para otro mundo posible*. Cantabria: Editorial Sal Térrea

SCOTT, J. 1988. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia UP.

IPES. INMUJERES- MIDES Materiales del curso *Transversalidad de género*.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL Y
LA IDENTIDAD DOCENTE

INTRODUCCIÓN

Mara Elgue⁶

El siguiente grupo de narrativas gira en torno a las reflexiones que los docentes realizan en el incierto y continuo camino de construirse a sí mismos como profesores o maestros. De manera más certera en lugar de “camino”, deberíamos hablar “estelas en la mar” parafraseando al poeta Antonio Machado. Cada docente en el proceso de autoconstrucción va dejando, en su trayecto profesional, huellas, marcas, pistas, que enriquecen el saber profesional colectivo. Las pistas para la construcción del rol docente como lo muestran las narrativas, a veces emergen del vínculo con los alumnos cuyos felices aprendizajes le indican al docente que va por buen camino, a veces la guía viene de aquel maestro memorable que ilumina los primeros pasos, a veces las decisiones más significativas nacen del conflicto entre la teoría aprendida en los Centros de Formación Docente y la inmersión en la realidad de las escuelas, o con más frecuencia la construcción emerge de todas estas circunstancias y otras tantas, pero sin duda se trata de proceso autorregulado para el que no hay recetas: al decir de un novel maestro de este conjunto de narrativas: “el mundo docente no sabe de recetas, desconoce de instrucciones, no se es docente sino que se va haciendo, cada día que se entra en el mundo escolar...”

De narrado por estos jóvenes principiantes se evidencian dos conceptos recurrentes, a los que quisiera referir: el compromiso con la labor educativa, que implica poner todo en juego: saberes, el cuerpo y las emociones y por otra parte la certeza de que formarse como profesor o maestro no es una tarea a término que culmina en los centros con el otorgamiento del título, sino un proceso metarreflexivo de diálogo con la teoría, que acontece en y para la práctica de la enseñanza.

Los jóvenes docentes narran muy vívidamente las emociones comprendidas en las primeras prácticas y el compromiso implicado en la experiencia:

De los recuerdos más intensos que tengo en mi iniciación como docente, es el de la primera clase dictada en un tercer año de ciclo básico. Eran aquellas clases que el docente adscriptor te “prestaba” y a la que concurría el profesor de Didáctica, en el cotidiano decíamos “la evaluada”; pienso en el momento y aún hoy corre por mi cuerpo aquella sensación entre “frío y calor”, nerviosismo y alegría.

La implicancia está desde luego en la preparación responsable de los contenidos y actividades planificadas para “la evaluada”, con la doble finalidad de acreditar

⁶ Coordinadora del Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay
Profesora de Literatura, Magister en Educación e investigadora en temas relacionados la evaluación, y las TIC.

competencias y de no defraudar al otro, al docente experto titular del espacio “prestado” para llevar adelante las primeras prácticas de enseñanza. Ahora bien, en la experiencia está en juego algo más que los conocimientos disciplinares indispensables, pero no suficientes, hay que poner en juego el cuerpo y las emociones: el nerviosismo, incluso la angustia pero el saldo final suele ser la alegría del encuentro, la felicidad de aceptar el desafío y de esta forma asistimos al nacimiento del compromiso profesional de sentirnos expertos y novatos en el mismo barco con la certeza de que deseamos desarrollar nuestro profesionalismo para convertirnos en buenos maestros o profesores. Las palabras de uno de los docentes acompañantes respecto a las condiciones esenciales en el inicio de la vida profesional es por demás elocuente: *“Aprender a ingresar por la puerta de los afectos, las emociones, los sentimientos la alegría de compartir un programa nacional que enfatiza la continuidad...”*

El segundo tema recurrente en los comienzos profesionales tiene que ver con la disociación vivida entre la formación recibida en los centros de formación docente y el aterrizaje en las escuelas y liceos y por tanto el dilema, en palabras de los noveles, es *“de qué manera bajar la teoría a la práctica, y aún más, de qué manera llevar la teoría a la realidad escolar que se tiene entre manos”*.

Al decir de Pérez Gómez (2000) en nuestras trayectorias formativas muchos hemos sido formados desde una perspectiva academicista que puso el acento en la transmisión de conocimientos, el dominio de los contenidos a transmitir y enfoques enciclopédicos que entienden la formación del profesor como un acopio de productos culturales que luego deberá exponer con claridad en su tarea docente. Esta perspectiva tiene vigencia en muchos cursos a los que asistieron los graduados, situación ésta agravada por la disociación de un frecuente discurso declarativo presente en profesores de la carrera, enfocados a doctrinas constructivistas pero desde prácticas netamente academicistas.

Al iniciar la vida profesional laboral, con frecuencia los novatos enfrentan otro cruce de perspectivas, la técnica. La llegada a la escuela suele venir acompañada con exigencias eficientistas, resultados de pruebas internacionales que requieren intervenciones prácticas, políticas educativas que se transmiten como adopción de decisiones ya tomadas que solo resta poner en práctica, desde una racionalidad claramente técnica. Esto pone al principiante en un cruce dilemático entre el ideal docente al que aspira y lo que se espera de él en la institución a la que llega y por tanto se cuestiona:

¿Qué modelo de docente se pretende ser? y la lisa y llana respuesta, depende de cada docente, más allá de lo que pidan las autoridades y la institución educativa como tal.

La incidencia que tiene en el profesor novato la vivencia institucional de los primeros años, en tanto socialización secundaria es un campo de tensiones donde solo desde una perspectiva reflexiva es posible potenciar el acervo teórico alcanzado durante su formación académica inicial poniéndolo en diálogo con la realidad vivida en el ejercicio profesional. El enfoque reflexivo sobre la práctica reconoce la necesidad

del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales de las cuales forma parte. Schön analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción, que implica conocimiento en la acción o sea en el saber hacer y a su vez reflexión sobre la acción en tanto análisis permanente sobre lo obrado.

En este proceso metarreflexivo los docentes acompañantes juegan un rol decisivo en la medida que puedan contribuir a poner en diálogo la teoría al servicio de una lectura crítica y compleja de las realidades vividas en las escuelas, donde la práctica profesional es considerada como un proceso intelectual autónomo de construcción colectiva y no meramente técnico.

El descubrimiento de que la teoría no es corpus de conocimientos inertes a repetir, encerrado en las cuaderrolas de la carrera de grado, sino teoría viva provisional y en permanente renovación, que viene al auxilio de una lectura crítica de la experiencia profesional, para comprenderla y mejorarla, se hace patente en el diálogo reproducido por un docente experto, que reproducimos:

“Profesora ahora sí que entendí lo que quiere de nosotros, hacia donde nos quiere llevar”. Le respondí y ¿dónde los quiero llevar? El estudiante afirmó: “A que pensemos sin repetir solo a los autores, a que pensemos en los autores pero relacionándolos con nuestra vida.”

En este sentido, la construcción del rol docente implica habilidades auto-regulativas de un profesional estratégico, capaz de planificar, orientar y evaluar las propias experiencias profesionales, a la luz de una teoría viva en permanente renovación y que tiene mucho que ver con lo que ocurre día a día en las escuelas.

La idea de regulación es clave en el concepto de estrategia e implica reflexión consciente y control permanente del proceso de aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evaluación de la propia conducta).

La aplicación consciente del sistema de regulación origina un tercer tipo de conocimiento, el condicional o estratégico. Éste surge de analizar las condiciones que determinan que una estrategia sea adecuada, y permite establecer relaciones con ciertas formas de pensamiento y de acción. En síntesis el profesional de la enseñanza se va construyendo en la praxis a partir de procesos meta analíticos, diseñando estrategias provisionales, ajustadas a las circunstancias y a la especificidad de cada contexto, estrategias que nunca formarán parte de un manual de *lo que hay que hacer* pero que están respaldadas por la fuerza ética del enseñante que pone en juego su intelecto, su compromiso y sus emociones para enseñar lo que bien vale la pena, lo que hará de él como enseñante y de sus alumnos, mejores personas.

Bibliografía

CORNEJO ABARCA, J. 1999. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril, Madrid. OEI.

- ELLIOTT, J. 1996. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 2ª ed., Madrid, Morata.
- MACIEL DE OLIVEIRA, C. 2003. Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. En *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, julio, Madrid, OEI, <http://www.campus-oei.org/revista/inv_edu2.htm>.
- MONEREO, C. (coord.) *et al.* 1998. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5.ª ed., Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ: A. 2000. Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 9.ª ed., Madrid: Morata.

¿QUÉ MODELO DE DOCENTE SE PRETENDE SER?

Claudia Pereira: Docente novel

Siendo la Educación, un derecho inalienable para todo ser humano, es el quehacer docente, la más ardua tarea que se pueda concebir en torno al desarrollo pleno de ella.

Situados en un mundo que se halla en constantes cambios, tan camaleónicos como el tiempo en el que son realizados, el docente se encuentra con un alumnado que presenta características alarmantes en cuanto a la prontitud de su crecimiento y maduración, tanto física, como intelectual y social, alumnos inmersos en una sociedad tan diversa como problemática, visualizada por la gran mayoría de las personas como un receptáculo tecnológico, en el que ya la palabra, lentamente, viene perdiendo su lugar de primacía.

Las problemáticas sociales que han venido surgiendo, parten de la base de la falta de comunicación, de diálogo entre las personas, los mensajes de texto son mucho más frecuentes que la instancia de hablar frente a frente, por lo que, un docente, inmerso en toda esta realidad, se encuentra en una encrucijada, es decir, qué camino tomar: partir de la formación del alumnado para la vida, o, partir de una educación puramente intelectual, considerándolo como un mero recipiente a ser llenado de contenidos.

El ser hoy, un novel docente, no es una tarea sencilla, existen muchos desafíos que dan lugar a la construcción de una muralla indestructible entre el docente y el alumnado, entre el docente y la institución educativa, entre el docente y sus colegas, si realmente no se toma una postura flexible al momento de enfrentar el quehacer docente. Como se sabe, luego de terminada la carrera, se egresa con una sólida base teórica y algo de práctica, pero aún hoy, a pesar de todos los avances en cuanto a conocimientos, recursos, estrategias, la gran cuestión recae siempre, una y otra vez sobre lo mismo: el binomio teoría-práctica, de qué manera “bajar” la teoría a la práctica, y aún más, de qué manera llevar la teoría a la realidad escolar que se tenga entre manos. En los comienzos, el docente siempre se halla un tanto solo, desamparado, llega a la institución educativa y se encuentra con una situación que le cuesta enfrentar, controlar, que le lleva su tiempo familiarizarse con ella, entre otras cosas, por lo que resulta esencial el trabajo colaborativo, por la sencilla razón de que permite no sólo el intercambio de conocimientos sino, sobre todo, de experiencias que de alguna u otra manera ayudan a lidiar con las situaciones que se le presenten.

El estar inmerso en una institución educativa que tiene una identidad propia construida a partir del pilar del trabajo colaborativo de sus integrantes, implica el contar con un buen punto de apoyo para el quehacer docente, ya que se cree que el ser docente, no se limita únicamente al trabajo en el aula con los niños, sino

que justamente, el establecimiento de diálogo con los demás componentes de una institución educativa, el colocarse de acuerdo en la realización de determinadas cosas para lograr llevar adelante la escuela, pensando siempre en su progreso, en su futuro, aporta una cuota de crecimiento para el propio docente, ya que no se visualiza como mero profesional, sino también como persona que forma parte de la construcción de la propia identidad escolar.

Frente a una diversidad de alumnos, las situaciones que se dan son totalmente distintas, y el abordaje de cada una de ellas conlleva el tener un buen banco de estrategias y recursos, muchas veces no proporcionado por la carrera magisterial, sino que son hallados en la práctica diaria. Las situaciones con las que un docente puede encontrarse en un aula, son infinitas, y para cada una de ellas, en algún momento hay que tener una respuesta, una solución, un camino, pero como se sabe, el mundo docente no sabe de recetas, desconoce de instrucciones, no se es docente sino que se va haciendo, cada día que se entra al mundo escolar, al mundo educativo, donde por supuesto cada niño trae su propia historia personal, un “bagaje” que muchas veces resulta ser un tanto pesado para sus hombros, una historia que se conjuga con la de sus compañeros e incluso con la del propio docente. Se considera que es totalmente imposible dejar de ser uno mismo cuando se entra al aula, en el sentido que el docente “Juan Pérez”, es el docente, la persona, el ser humano, con toda una ideología detrás y una carga de pensamiento propia, que se acopla a la de sus alumnos, a la de los padres, y a la comunidad educativa; por lo que la Educación intelectual, de valores, de convivencia, va a estar regada por todos esos componentes, lo que no implica la mezcla de problemáticas personales que influyan en el trato con los niños, ya esa es una cuestión aparte.

El ser humano, al ser único e irreplicable, un ser bio-psico-social, tiene sus propias características que lo hacen ser como es, por lo que el docente debe aceptarlo tal cual es, sin buscar cambiarlo, ya que nuestra función, además de la de enseñar, es prepararlo para la vida en sociedad, para la convivencia e interacción con otros en un mismo espacio compartido, aceptando por su parte también, al otro, que es totalmente diferente. Lo que se siente al enfrentarse al alumnado por vez primera, a ese alumnado que se sabe que va a ser el grupo que se tendrá todo el año, un tiempo que transcurre a una velocidad imprecisa (a veces lento, a veces rápido), un grupo de personas que se deberá continuar con su formación tanto intelectual como personal, es algo inexplicable, no se encuentran palabras, la emoción embarga y se queda estático, sin saber cómo reaccionar, hasta que, el pasaje del tiempo, va moldeando a uno, docente, a insertarse en esa diversidad, aceptándola como algo natural.

En el aula se hallan las carteleras que muestran parte de los trabajos realizados por el alumnado, esquemas construidos en forma conjunta con el docente, frases disparadoras que permiten reflexionar sobre el alcanzar un aprendizaje juntos, y sobre todo, que lo alcancen ambas partes: docente-alumnos.

Se cree esencial recalcar que el docente también aprende, que no lo sabe todo, que cuestiona, que necesita buscar información para entender por qué suceden

determinadas cosas y otras no. Investiga, se pregunta a sí mismo, consulta con sus colegas, tal cual lo hacen sus propios alumnos. Las primeras instancias no fueron fáciles. El hallazgo de estrategias de enseñanza pertinentes al grupo, resultó ser un arduo trabajo que no tenía fin. Transcurrido un tiempo prudencial, en el que el docente se vio desbordado por un cúmulo de emociones, sentimientos de impotencia, soledad, que lo llevaron casi al exilio de todo, después de muchas crisis encuentra, gracias al apoyo de la familia, un equilibrio, que permite el trabajo con la diversidad en un clima de armonía, de convivencia, basado en el respeto por sí mismo y por el otro. Teniendo el diálogo como principal motor de toda resolución de conflictos o simplemente de conversación acerca de determinadas temáticas, alcanza extenderse fuera del aula, en el espacio de recreación para compartir con otros la implementación de actividades en las cuales se convierte en un niño más a través de experiencias lúdicas, respaldando el mejoramiento del funcionamiento de su grupo, logrando avances en los aspectos intelectuales, personales y convivenciales apuntando a una educación integral.

De aquí que se dé cuenta de la importancia que tiene el registro escrito, el escribir para una vez, estando en clima de calma, poder leer y reflexionar sobre lo escrito, poder pensar si existe cierta coherencia entre lo que piensa y lo que hace, entre lo que dice y lo que hace, alcanzando siempre una auto crítica constructiva, que le permita reformular en parte o por completo lo que viene realizando. El registro escrito permite ir construyendo una memoria documentada, que va a dar lugar a cambios, y a permanencias en sus formas de enseñar.

El novel docente hoy se siente desafiante frente a las realidades que debe enfrentar, cuestionando y enseñando para formar alumnos críticos, reflexivos y transformadores.

Misión difícil si se considera que las familias se hallan ausentes de la vida escolar de sus alumnos, que la institución educativa no siempre lo apoyan, cuando el modelo de docente dista mucho del ideal que se tenía o se pensaba cuando su perspectiva era la del estudiante magisterial

Las incertidumbres son muchas, es por eso que se plantea la existencia de un “Dimorfismo docente”, que supone dos formas de ser : uno que sólo ve a la escuela como su lugar de trabajo, un espacio en el que trabaja con un conjunto de niños al que le debe impartir una determinada cantidad de contenidos para que puedan desenvolverse en sociedad lo mejor posible, sin importarle su historia personal, su ser persona, un docente carente de sentido común, que haga oídos sordos a las necesidades que su alumnado presenta, a las problemáticas que precisan de una solución urgente.

Otro docente dispuesto al cambio, inmerso en una cruda realidad en la que sus alumnos son los principales protagonistas, pero que son considerados no sólo como meros niños y niñas, sino como personas, que poseen su propia historia, que traen consigo su propia forma de ser que los caracteriza y los seguirá caracterizando por el resto de su vida, que se preocupa por su bienestar, por su proceso de aprendizaje, por su inserción en la sociedad, en constante interacción con otros, conviviendo con otros, en un espacio basado en el respeto, la solidaridad, el diálogo, un aula que posee como

pilar fundamental la construcción de conocimientos, la presencia de incertidumbre, las ansias de investigar, ir más allá de lo que se tiene frente a los ojos.

Este tiene el firme propósito de interactuar con otros, así como también aprender de ellos. Apunta al trabajo con las familias, adecuándose a la diversidad existente en sus propuestas pedagógicas, para que todos puedan aprender significativamente.

Se cree que la interrogante clave se halla en: ¿Qué modelo de docente se pretende ser? y la lisa y llana respuesta, depende de cada docente, más allá de lo que pidan las autoridades, la institución educativa como tal, si la realidad áulica difiere de la realidad escolar en general, ¿cómo no querer superar lo que se tiene enfrente? ¿Cómo dejar de lado todo el entorno familiar, que halla su clave en lo emocional de cada niño para que pueda aprender?

Un novel docente se preguntará estas y otras cuestiones, y se encontrará, con el tiempo, la experiencia y el estudio permanente, la existencia de trayectos diferentes a recorrer con el alumnado desde la enseñanza, con el sentido de mejorarla para el logro en los alumnos de más y mejores aprendizajes. La única certeza es la de que nada puede hacerse solo, sino que siempre se necesita aprender con otros, por lo que la pertenencia a un colectivo docente comprometido con el logro de aprendizajes de calidad es la clave del éxito de quienes aprenden y del profesionalismo de los docentes.

APRENDER A INGRESAR POR LA PUERTA DE LOS AFECTOS

Juan Antonio Cardozo Acosta: Docente acompañante

Desde el rol de Profesor de Formación Docente, se encara este desafío de enseñar desde otro lugar, a quienes fueron alumnas y alumnos y ahora son profesionales, noveles docentes, instalados todos en un plano de horizontalidad.

Las reflexiones académicas que esta situación generan parten de la oportunidad de ensayar otras trayectorias de formación realmente participativas y democratizadoras.

Viene a la memoria la pedagogía de Paulo Freire tan frecuentada en el discurso pedagógico, con la oportunidad de ser, desde la cotidianeidad de cada escuela, docente y discente a la vez. Así se conjugan saberes, investigaciones, pocas certezas y muchas dudas, junto a la necesidad y a la oportunidad de construir nuevos caminos y respuestas.

Casi treinta años de trabajo y carrera docente se renuevan gracias a las ansiedades de quienes comienzan a recorrer un camino muy conocido por estos caminantes (hoy tutores), que saben que sus experiencias al caminar resultan intransferibles: ya que solo con los propios pies descalzos, humildes y a través de pasos lentos y seguros, se hace camino al andar al decir del poeta. Sí sabemos que no nos gusta caminar solos, y que cuando resbalamos necesitamos apoyarnos en otros para transitar caminos tan complejos.

Todos dejamos huellas, algunas tenues otras más marcadas. Haber dejado huellas puede facilitar el camino del novel que recrea sin dejar de crear y avanza.

Se trabaja desde la “biografía escolar” por ser la primera fase de la formación docente:

“En realidad cabría hablar de varios procesos o *fases de socialización profesional*. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional.” (Gimeno Sacristán, 2002).

Quiénes somos, cómo aprendemos, qué pensamos, cómo proyectamos, nuestros valores como personas y como ciudadanos, nuestra capacitación permanente se proyecta desde lo personal hacia el compromiso profesional.

“La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno”(Gimeno Sacristán, 1992)

Por eso nos parece importante participar como formadores de esta experiencia de acompañamiento de noveles docentes, ya que concebimos la formación como un

“*trayecto*” que atraviesan los maestros y profesores, a través de diferentes experiencias interactuando con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas.

Con Sacristán, acordamos que todas estas experiencias son “formativas” y que ellas posibilitan el mejoramiento pedagógico - didáctico de cada uno de los noveles Maestros en su quehacer educativo.

Trabajar con otros Maestros que a la vez son formadores de docentes y han transitado la carrera con tanta experiencia enriquece e ilumina el sendero. Aprender a ingresar por la puerta de los afectos, las emociones, los sentimientos la alegría de compartir un programa nacional que enfatiza la continuidad. Compartir anécdotas, estrategias de trabajo, encontrar otras proyecciones posibles del hacer docente desde la reflexión que nos permite cuidarnos de caer en las rutinas o en el activismo por la actividad misma. Crear tiempos y espacios para pensar y reflexionar juntos. Se trata de seguir adelante renovando los desafíos educativos desempeñándonos desde diferentes roles. Supone también tutelar las condiciones para que los nuevos docentes puedan desenvolverse con fundamentos sólidos hacia horizontes trascendentes. Orientar el desarrollo de sus potencialidades, desde la corresponsabilidad de formar para un futuro que se presenta cada vez más complejo. Supone desarrollar las capacidades de comunicación, empatía, diálogo permanente. Reflexión sobre las prácticas pedagógicas, análisis y transformación incidiendo sobre ellas. Promover la aplicación de estrategias que posibiliten la autoformación y la formación permanente, durante toda la vida, con el sentido de lo inacabado que nos sostiene durante la carrera docente.

Orientar o tutelar clubes de ciencia, bitácoras, memorias de grado, ensayos pedagógicos nos transforman en docentes cada vez más críticos y reflexivos.

¿Quiénes son estos noveles docentes?

Son los mismos que hace pocos años se emocionaban al visitar los hogares de sus alumnos cuando les encargábamos visitarlos insertándolos al programa de Maestros Comunitarios. Son los mismos que exploraban las XO y las oportunidades tecnológicas de disminuir usándolas como recursos didácticos, la creciente brecha digital y social. Son los que investigaban el nuevo programa y los desafíos desde la especificidad de tantas dimensiones conceptos y contenidos. Y los que preparaban hace poco sus lecciones como maestros practicantes. Ahora son los titulares de los cargos que crecen en la responsabilidad y el compromiso con las organizaciones para que sean escuelas que aprendan, con las comunidades educativas, con el alumnado y con el propio Docente.

Bibliografía

ANEP. CFE, OEI. 2011. *Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay*. Montevideo: Zonalibro.

- ANEP, CFE, OEI. 2012. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional los docentes noveles*. Montevideo: Talleres Gráficos Ltda.
- ANEP, CFE, OEI. 2012. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo: Talleres Gráficos Ltda.
- ANEP-CFE. 2008. Sistema único nacional de formación docente. Montevideo: ANEP-CFE.
- CLAVIJO, C. 2010. Formación en servicio Un espacio para crecer y pensar En: *Una Escuela dispuesta al cambio. 10 años de formación en servicio*. Montevideo: ANEP-PAEPU
- FRANCIA, M. 2013. *Repensando la Escuela desde la Experiencia*. Montevideo. Edit. Vmagro.
- FREIRE, P. 2012. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Segunda edición. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Profesionalización docente y cambio educativo; En: ALLIAUD, A. Y DUSCHATZKY, L. 1992. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. (113 – 144)
- GONZÁLEZ A. 2004. Prólogo En: REDONDO, Patricia. *Escuela y pobreza*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. 2001. *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

LOS INICIOS EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Nery Alexis Alves Rodríguez Almeida: Docente novel

Las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales, se caracterizan por su historicidad, complejidad y multi-determinación, lo que requiere de una problematización y resignificación situacional permanente de enfoques y teorías, donde se encuentran los desafíos de las prácticas de enseñanza. Más aún cuando como novel docentes enfrentamos la primera experiencia en un centro educativo, donde emergen las interrogantes y reflexiones acerca de su quehacer como enseñante.

Un buen desempeño escolar requiere capacidad para desenvolverse en distintas tareas. Ellas están dirigidas a crear los escenarios propicios para los propósitos formativos de las escuelas. Desde un punto de vista general, puede decirse que estas tareas son: la enseñanza interactiva, la planificación, la evaluación, la coordinación de la dinámica grupal, la organización y disciplina y la actividad institucional. Cada una de estas dimensiones expresa un aspecto importante de la tarea escolar y cada una tiene importancia en el éxito de la misión de las escuelas

Desarrollar el profesionalismo reflexivo: el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como el que acaba de ingresar a la docencia, es fundamental si se desea que las innovaciones progresen.

“...Las maestras te dicen que los problemas son económicos, pero también de familia... que son gente muy humilde, que hay violencia, y eso después se nota en el rendimiento y en el comportamiento...” (G., estudiante del Profesorado de Comunicación).

El problema que merece nuestra atención demuestra la especial necesidad de trabajar para desarrollar el profesionalismo reflexivo, promoviendo la permanente reflexión acerca de las prácticas, así como de las representaciones y cuerpos teóricos que subyacen a éstas.

Nuestro compromiso como maestros en el proceso enseñanza es contribuir en la formación integral de los niños educándolos con valores que son las reglas de conductas y actitudes según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto.

El compromiso y la responsabilidad en el proceso enseñanza como docente parte de los conocimientos y las experiencias desarrolladas que se basan en nuestra práctica de la vida cotidiana dentro del aula, con el propósito de encontrar la intención específica de hacer, que permitirá que se puedan encontrar los procedimientos pedagógicos de las que está formada la práctica.

En el desempeño de la práctica docente he podido visualizar problemas dentro del aula como ritmos diferentes de aprendizaje, estrategias poco visibles para el

aprendizaje de los alumnos y uno de los más marcados es el de la lectura, escritura y su comprensión, para que el alumno comprenda los conceptos e interprete los problemas y los pueda resolver.

El trabajar con grupos muy numerosos es también una dificultad, la atención a la diversidad se hace difícil y el grado de atención del alumno disminuye. Los estudiantes tienen poca capacidad de síntesis y no atienden a las sugerencias muchas veces, preparo mi clase con diferentes actividades y ejercicios para que los niños construyan los conceptos, sin embargo, no entienden, tengo que cumplir con el programa y el tiempo es muy corto. Cobra mayor interés en el alumno el uso de las redes sociales, por ejemplo, Facebook y juegos on line.

Aunado a estos problemas se suman la sobre protección de los padres hacia sus hijos, la falta de atención de la familia que muchas veces por razones laborales son dejados de lado en relación a lo educativo.

Otra dificultad presente es la relación de los “nuevos” con los “viejos” maestros, muchas veces nos enfrentamos con sentimientos de identidad y de pertenencia entre maestros hacia los materiales del centro de enseñanza. No solo entre maestros sino que este sentimiento de pertenencia lo encontramos en otros actores sociales de la escuela, en el personal no-docente. El problema que merece nuestra atención demuestra la especial necesidad de trabajar para desarrollar el profesionalismo reflexivo, promoviendo la permanente reflexión acerca de las prácticas, así como de las representaciones y cuerpos teóricos que subyacen a éstas.

Queda claro que en la práctica educativa la dimensión técnica debe conciliarse con la dimensión humana. El encuentro educativo es ante todo acontecimiento emocional, vivificador y profundo. La desatención de una de sus vertientes deja la educación menguada. En la actualidad hay que tener especialmente en cuenta el sello cultural de las comunicaciones.

Afortunadamente, hay normas que regulan las condiciones de trabajo, porque si no fuese así, la educación se convertiría en terreno propicio para la germinación de abusos. Es importante tener siempre presente el estatuto del funcionario docente, las reglamentaciones y las circulares emanadas del sistema. De esta forma todo docente está protegido en su quehacer, respetando los derechos y deberes de cada uno en su carrera como docente. Tener presente los cuatros pilares: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Bibliografía

- ALEN, B., ALLIAUD, A., HEVIA RIVAS, R. et al. 2013. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo: OEI-CFE.
- CAMOURS, J. 2009. *Historia reciente de la Educación en Uruguay*. Montevideo: Magró.
- FRIGERIO, G. POGGI, M., TIRAMONTI, G. I, AGUERRONDO, I. 1994. *Las instituciones educativas. Cara y Seca*. Buenos Aires: Troquel
- MELERO, M. 2004. *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe

ENTRE EL DECIR Y EL HACER

Lourdes Barrón: Docente acompañante

Este trabajo pretende establecer vínculos entre la teoría y la práctica, a partir del sentir del novel docente que me ha tocado acompañar.

Si bien he participado del Proyecto de acompañamiento a Noveles desde sus inicios, en el año 2010, como profesora de Didáctica III en el IFD de Artigas, y hoy como Coordinadora de la práctica de 4to. año Magisterial, debo establecer una clara diferencia entre ambas tareas : no se trata de participar de la formación de un estudiante de último grado sino de atender las necesidades específicas planteadas por un colega que está dando sus primeros pasos en la docencia.

En el campo de la educación siempre fue problemática la relación entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer; muchas veces lo que pregonamos no es lo que hacemos en las aulas. Existe como una brecha entre el saber formal, teórico, técnico y las prácticas docentes.

Si bien nunca fue fácil enseñar, hoy el panorama es más complejo si consideramos que la forma predominante en nuestra escuela actual no condice con los modos de comunicación y socialización que se desarrollan fuera de ella. Nos encontramos con algunos niños que se resisten a la intervención adulta y rechazan hasta la concurrencia a la escuela.

Frente a esto, podemos paralizarnos sin poder enseñar (acción principal de todo docente) o, por el contrario, buscar por todos lados los caminos que permitan hacerlo.

En este último marco queremos enfocarnos para incidir en el quehacer de todo novel docente.

Si no logramos que el “saber experto” presente en la formación profesional inicial que reciben en el IFD, se relacione y dialogue con el “saber de la experiencia” del que somos productores y portadores los que a diario enseñamos, estaremos empujándolo al fracaso como formadores de nuevas generaciones.

La entrada en esa práctica no podrá quedar reducida a una mera observación de funcionamiento de la institución escolar, de las relaciones que en ellas se establezcan o el mero ejercicio de “dar clase” desde el lugar del que “mira” lo que sucede o de que “hace” lo que puede. La práctica docente es el trabajo cotidiano del enseñante en determinadas condiciones socio-histórico-institucionales. La inserción en ella tendrá sentido en la medida en que, a partir de la percepción de una realidad compleja, se pueda teorizar las prácticas de tal forma que se logre resignificar y validar las teorías que la sustentan. Es necesario reflexionar sobre el quehacer diario con el objetivo de transformar la formación profesional hacia la profesionalización. Se debe entender

la realidad como praxis, unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores), e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Es nuestra responsabilidad emplear el diálogo como fuerte estrategia resolutoria de la comunicación. Si él no existe, es imposible conocer los sentimientos, las preocupaciones, las necesidades y los intereses del otro.

En la narrativa del colega queda explicitada su impotencia ante la postura de algunos docentes con antigüedad en la escuela que con “máscara de arrogancia, orgullo y dominación”, tratan de menospreciar su actuación. Por considerar la importancia que tienen las relaciones interpersonales, priorizo este aspecto para analizarlo en primer lugar.

En la medida que una persona se relaciona en forma adecuada con otros en su lugar de trabajo, recibe un reforzamiento social positivo que eleva su autoestima, elemento fundamental para el ajuste psicológico de toda persona. En cambio, cuando las relaciones con otros están determinadas por la ansiedad, la inhibición o el reforzamiento negativo, se instalan el conflicto, el desagrado y el rechazo por concurrir (en este caso) a la institución educativa que forma parte. En cada una de las cosas que hacemos hay un componente de relaciones con los demás que determina en gran medida (facilitando o entorpeciendo) el logro de nuestros objetivos.

El ámbito de la vida cotidiana ofrece múltiples situaciones-problema que obligan a la puesta en práctica de las habilidades y capacidades personales para conseguir que nuestras relaciones interpersonales, nuestra comunicación, nuestro diálogo con el entorno, sea natural, espontáneo, fluido, sin malos entendidos, sin conflictos. Pero cuando esto no se logra, es el diálogo, repito, el que facilita encontrar la solución.

Es a la Maestra Directora, en su calidad de supervisora de 1er. orden, a quien le compete intervenir empleando una conducta asertiva, defendiendo los derechos de cada uno sin agredir ni aceptar ser agredida. Es conveniente: a) la promoción de tareas donde el novel docente pueda demostrar sus habilidades y conocimientos, pueda fortalecer su imagen ante los demás colegas, logrando así el respeto, la construcción y el fortalecimiento de redes de apoyo en el desarrollo de su práctica cotidiana; b) la generación de un clima institucional de “bajo riesgo” donde exista la confianza para expresar las necesidades, las dudas, las dificultades (de todos los colegas) y así aunar esfuerzos para mejorar la calidad educativa; c) la creación de ámbitos que posibiliten la participación, la coordinación, la autoevaluación y el desarrollo profesional.

La organización del trabajo en equipo posibilita la reflexión sobre la tarea, la planificación conjunta y el acompañamiento para la implementación de nuevas metodologías didácticas. El trabajo con el otro, junto al otro, el intercambio y complementación entre educadores, constituye un acto pedagógico que favorece el aprendizaje de los alumnos. Esta modalidad permite construir, paulatinamente, una figura de enseñanza colectiva que amplía los límites de la docencia unipersonal.

Es en estos primeros pasos que el novel docente debe procurar el trabajo colaborativo para enriquecer las miradas a las prácticas docentes, para minimizar las debilidades y socializar las fortalezas. El trabajo cooperativo es fundamental en

estos tiempos que vivimos ya que permite la transformación de la relación con el saber, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a la diversidad. Un aspecto significativo son las implicancias que esto tiene en términos de la construcción de la autoridad docente, dado que el abordaje en equipo docente, tiende a instituir una modalidad de enseñanza compartida del conocimiento, habilitando una representación de autoridad distribuida y optimizando así la gestión didáctica de tiempos y espacios.

“La escuela entonces, como lugar donde circula información y conocimiento, se cuestiona y se analiza en forma participativa”, al decir de Giroux. No puede ni debe realizarse una actividad individual ni individualista sino una actividad colectiva y cooperativa. Si bien esto no es fácil de llevar a cabo, sí es posible de realizar con el esfuerzo de cada uno de los integrantes de la institución.

Tal como lo señala Schön, es difícil de explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Es necesario reconocer y evaluar cada situación, analizar la problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elaborar nuevas respuestas para cada situación singular.

Y esto me lleva a otra necesidad sentida por el novel colega: la atención a la diversidad.

Si reconocemos la diferencia, la impronta existente en cada caso, la reflexión profesional y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión, es de fundamental importancia. Los conceptos de Schön de conocimientos en acción, reflexión en acción y la reflexión sobre la acción, permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Sujetos, textos y contextos distintos, al decir de Edelstein y Coria (1995), demandan asumir el desafío creativo de responder a la diversidad a través de múltiples vías de concreción.

No es posible “darle” a todos lo mismo y pretender que así se están atendiendo las individualidades. Es necesario reconstruir una pedagogía de la formación docente que pueda desarrollarse en los contextos institucionales actuales y aun dentro de un currículo mosaico, dividido en materias; una pedagogía que favorezca diferentes dispositivos metodológicos para realizarla. No debemos olvidar que nuestros alumnos llegan a la escuela con fuertes desigualdades, resultado de su experiencia de vida. Si ignoramos esto y empleamos métodos que busquen la homogeneidad, cerramos los ojos a las diferencias, estaremos consolidando más aun esas desigualdades. Debemos propiciar espacios de protagonismo y cooperación entre nuestros niños, combatiendo el aburrimiento y la apatía por la tarea escolarizada, provocando el desafío cognitivo a través de una configuración didáctica fuertemente consolidada en el saber científico, pero además, altamente significativa.

Finalmente, en cuanto a las actividades docentes como la planificación, la reflexión sobre sus prácticas, la actualización de sus saberes y su capacitación, la selección de las estrategias a utilizar, etc., siempre demandaron, demandan y demandarán del trabajo de horas sin niños, de forma individual o compartida con otros colegas.

¿Es posible concebir que en medio de la incertidumbre del quehacer diario, donde intervienen e interfieren tantos elementos imprevisibles, se puedan realizar todas las tareas al unísono y, sobre todo, se logre una educación de calidad?. El docente no es un oficinista que finalizado su horario de trabajo, organice su escritorio y, simplemente, se retire.

Con esto no descartamos la necesidad de reivindicar que estas horas sean pagas por el sistema correspondiente, ya que la tranquilidad económica del docente favorece la profesionalización y autonomía de su tarea educativa.

Sin duda, necesitamos un ámbito de estabilidad y de tiempos distintos. Debemos tener presente que esta profesión entraña serios compromisos y responsabilidades sociales que asumimos cuando tomamos la decisión de ser educadores.

Bibliografía

- ANEP- CODICEN.2009. Revista *Educarnos*. Año 2- Dic. 2009- Montevideo: ANEP
- DAVINI, M.2001. *La formación docente en cuestión: política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. CORIA, A. 1995. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GIROUX, H.2003. *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PERRENOUD, P. 2004 .Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao
- SANJURJO, L. (coord.) 2009. *Los dispositivos para la formación en las prácticas Profesionales*. Rosario: Homo Sapiens

LA IMBRICACIÓN DE VÍNCULOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE

María José Camacho Pereira: Docente novel

Si hoy alguien me pregunta: ¿Cuándo supiste que querías ser docente? ¿Qué te motivó? ¿Cuál fue la razón por la que decidiste esta profesión?; sinceramente no tengo una respuesta certera, no sé cuando supe que quería ser docente, no sé qué fue lo que me motivó, ni tampoco sé cuál fue la razón que hizo decidirme por esta profesión; solo sé que una vez que me convertí en docente entendí que es lo que amo hacer y lo que quiero hacer por el resto de mi vida.

El motivo por el cual no puedo y no sé cómo responder a estas interrogantes, es el mismo que padece cualquier adolescente a la hora de terminar bachillerato y tener que decidir qué camino tomar. Cada uno se agarra de “algo”, ya sea la asignatura que te gusta, de un amigo de toda la vida, de que no hay determinadas asignaturas, en fin, ese “algo” muy pocas veces tiene que ver con lo que realmente uno quiere, porque la mayoría de las veces uno no está en condiciones de saber o entender qué es lo que quiere para su futuro.

Me parece que fue ayer el día que dije: “voy a ser profesora de Química”, y que todo el mundo me dijera: ¿Por qué profesorado? ¿Por qué de Química?; recuerdo también responder que en realidad no sabía, pero en el fondo de mí algo me decía que era la profesión que debía seguir, mi vocación... había tomado como referencia de “ser docente” a los profesores que habían pasado por mis años escolares, con el anhelo de algún día ser como alguno de ellos.

De los recuerdos más intensos que tengo en mi iniciación como docente, es el de la primera clase dictada en un tercer año de ciclo básico. Eran aquellas clases que el docente adscriptor te “prestaba” y a la que concurría el profesor de Didáctica, en el cotidiano decíamos “la evaluada”; pienso en el momento y aún hoy corre por mi cuerpo aquella sensación entre “frío y calor”, nerviosismo y alegría. En esos instantes previos a la clase, a ser mirada como docente pasaron por mi mente muchos interrogantes: ¿Podré cumplir con los objetivos? ¿Sabré “dar bien” la clase? ¿Habré elegido bien mi profesión? ¿Podrán los profesores que vean mi clase decirme si es correcto o no? ¿Cometeré algún error? Pase por un instante en el que me había olvidado de todo, creí que de mi boca no iba a salir nada... hasta que de repente, todo fue claro, una vez que salió la primera palabra, el resto empezó a surgir. Sin darme cuenta habían pasado los primeros 45 minutos como docente de mi vida.

Siempre considere que a pesar de que a uno le guste o no, de que estemos de acuerdo o no, las opiniones que puede hacer un observador son muy valiosas; para mí

las críticas de “mis” docentes en aquel momento, eran las que más me hacían crecer, y sobre todo aprender. No voy a negar que muchas veces me enojé, rezongué y emití juicios inadecuados por alguna devolución que tuve, pero en aquel momento y aún hoy debo admitir que nada de lo que me dijeron no fue cierto, todo me sirvió para que hoy en día lo aplique o al menos pueda hacer críticas de mis acciones y sobre todo poder hacer críticas de mis prácticas de aula. No puedo dejar de recordar el momento en que mi profesora de didáctica luego de haberme visto me preguntara si me gustaba dar clases, le respondí que sinceramente no sabía con anterioridad que iba a sentir, pero que había descubierto que “era lo mío”, ella me respondió que no necesitaba decírselo, que se había notado que me gustaba lo que hacía en todo lo que había hecho y dicho.

Desde ese momento cada día que pasa, siento que no podía haber elegido otra cosa que ser docente. Tampoco puedo negar que como docente novel aún me queda mucho por hacer y sobre todo por aprender, y eso es el más lindo de todos los desafíos de esta profesión. Cada día hay satisfacciones que reconocer y obstáculos por superar que hacen que uno pueda ir construyendo su rol profesional.

La primera vez que elegí horas no lo hice en el liceo del cual egresé porque contaba con un trabajo privado y los horarios que quedaban disponibles se superponían, pero cerca de fin de año quedó disponible un grupo de bachillerato y ahí sí ingresé. Respecto a las expectativas, me daba pánico no poder manejar las inquietudes de los estudiantes, me sentía aún sin experiencia y sobre todo con grandes miedos a nivel de lo conceptual.

¿Qué decir de eso?, si bien me causó orgullo volver como docente al liceo de donde egresé, también sentí que los docentes que pasaban a ser mis colegas no me trataban como tal, me veían joven y me veían como la alumna que hacía pocos años se había ido del liceo. Nunca sentí ningún destrato pero no me sentía muy cómoda sobre todo porque me gusta entrar a un lugar y decir buenos días o buenas tardes y en ese liceo cada cual está en su mundo.

Por supuesto que es imposible que nuestro rol como profesional pueda quedar separado, es imposible no dialogar con un alumno y sacar el lado maternal, como tampoco es posible dialogar con un familiar o un amigo y negar que seamos docentes. Pero uno aprende a manejar la multiplicidad de roles. Aprendemos esto desde que comenzamos la carrera como docentes. Los diversos momentos que pasamos como aprendices son los que nos hacen querer o no repetirlos en nuestra labor como enseñantes, y nos hacen además generar los distintos vínculos que desarrollamos como individuos inmersos en una sociedad.

Los vínculos que debemos (o deberíamos) generar son aquellos que nos permitan sentirnos cómodos con lo que hacemos, y a la vez, demuestren a los otros que estamos brindando lo mejor que podemos. Si me preguntan: ¿Qué vínculos he desarrollado en el correr de estos años?, solo tengo que mirar para atrás y hacer una corta película de lo que han sido estos años de trabajo, y sentir la satisfacción de que pasen los años y que aquellos que estuvieron en tu salón y compartieron muchas

cosas, tengan el simple gesto de decir: “¿Cómo anda profe?” o ¿Esa fue mi profesora? Eso, por lo menos a mi me hace sentir que pude generar aunque sea “algo”, que mi dedicación y mi tiempo, a veces el tiempo que uno tiene para dedicarse a los afectos más cercanos, valieron la pena y pudieron, o pueden modificar realidades. También se siente satisfacción cuando esto sucede entre pares, y con los actores de las distintas instituciones donde uno trabaja, y hacen que uno se sienta “como en casa”. Son estos vínculos los que continuamente nos ponen en el rol de aprendiz o de enseñante, y nos permiten ponernos en el lugar del otro.

¿Qué cosas siento que me quedan por aprender? Y... en realidad nadie nos enseña que es exactamente lo que tenemos que hacer, durante nuestra carrera y durante nuestros años de trabajo vamos teniendo lineamientos de cómo debemos hacer, ¿qué debemos hacer? A mi entender quienes nos dan las pautas de lo que estamos haciendo bien o mal, son aquellos con los que convivimos, con los que generamos lazos, con los que nos tienen y les tenemos afecto, con quienes en algún momento discutimos, con aquellos que en algún momento nos cuestionaron, nos reprendieron, en fin, muchos son los que nos van guiando en nuestra labor, pero solo de nosotros depende modificar nuestra realidad y nuestra labor como docente.

LOS SENTIDOS DEL QUEHACER PROFESIONAL

María Isabel Duglio Leman: Docente acompañante

La narrativa anterior, refiere al por qué de ser docente, la incidencia de los modelos, los procesos sustantivos de la formación inicial, la inserción laboral y los vínculos que se tejen en la construcción procesual del rol docente y desarrollo profesional. Como todo relato expresa las singularidades del caso, es subjetivo y situado, impregnado de emociones que destacan la importancia de reflexionar sobre el inicio profesional de los noveles docentes.

El inicio profesional de los docentes se caracteriza por ser multidimensional. A las diversas dimensiones que conforman este proceso, social, institucional, didáctica, subjetiva, intersubjetiva, cognitiva, afectiva, se suman las particularidades que se desprenden del contexto y la historia personal de cada sujeto.

Con este trabajo se pretende reflexionar acerca de los sentidos y significados que la novel docente expresa en relación a sus primeros años de desarrollo profesional.

La narrativa se inicia en torno al ser docente y en ese sentido se pone en evidencia la importancia de los modelos docentes y cómo estos son determinantes cuando se piensa en una opción profesional.

La profesión docente se percibe como una transformación asociada al plano de las emociones, la toma de decisiones en torno a la misma surge como una opción vinculada a la satisfacción por el conocimiento, el gusto por una asignatura, donde los personajes de la biografía escolar han tendido surcos y se presentan como sustrato referencial para iniciar la construcción de una identidad profesional.

Los signos que marcan la construcción de esa identidad surgen en los recuerdos de la docente novel vinculados al compromiso y responsabilidad en que se enmarca la labor docente. El acto educativo trasciende la acción, pone en cuestionamiento el rol docente y los actores involucrados que inciden directamente en la construcción del mismo.

Para la docente novel un hecho significativo en la construcción del rol docente se concreta en los procesos sustantivos de la formación inicial, el ingreso al aula, la puesta en escena de su primera clase. En este inicio de la práctica profesional, la construcción del rol docente necesita ser avalada, el novel requiere ser confirmado en la comunidad educativa, especialmente por sus mentores, aquellos docentes que lo acompañan en su formación inicial. La construcción del rol docente que se inicia en la formación inicial no se realiza en solitario, se encuadra en una realización colaborativa donde el aporte de los formadores es altamente significativa.

La desarticulación existente entre la formación inicial y el inicio profesional se percibe en la narrativa de la novel docente. Este proceso, implica poner en cuestionamiento aspectos conflictivos que los cambios conllevan en sí mismos.

El regreso de la docente novel al liceo en el que elaboró las primeras construcciones de modelos docentes que incidieron en su opción profesional, está cargado de representaciones, concepciones, formas de actuar, hábitos construidos históricamente, pero si bien refieren al mismo escenario al cambiar el rol de uno de los actores hace con que la escena se torne confusa. Aquí hay un aspecto conflictivo, en tanto que, los colegas del centro educativo son los modelos que pautaron la toma de decisiones en torno al ser docente. La falta de conciencia de estos sentidos por parte de los involucrados, constituye un impedimento para el novel docente que no se siente reconocido en su nuevo rol. El escenario donde fermentó su opción profesional se convierte en un campo de controversias.

Los docentes noveles en la primera fase de inserción laboral, comienzan su desempeño profesional incursionando en una etapa de aprendizaje, en la que deben adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo, la enseñanza, los colegas, el contexto y la cultura institucional entre otros. Lo anterior tiene lugar en una suerte de sucesos, improvisaciones y desafíos que se conjugan en la experiencia. Como deja entrever el relato de la docente novel, este aprendizaje se realiza en solitario, sin apoyo.

La inserción laboral se desarrolla en un marco de acción determinado por la cultura institucional, las formas de organización, jerarquización y relación entre los sujetos, los saberes, los tiempos y los espacios que van haciendo una “forma de ser y de hacer” de las instituciones, lo cual se constituye en su impronta (Vezub, 2004).

La docencia es un oficio que se inicia en solitario, como consecuencia de un acto administrativo. Los docentes son designados a partir de una lista en la que se ordenan según sus méritos. En general, los docentes noveles no tienen posibilidades de elegir el liceo o nivel en el que desean trabajar, las opciones laborales surgen según la disponibilidad de horas remanentes.

Lo anterior contribuye a un inicio vacío, con ausencias de significados que permitan encuadrar el rol docente en la construcción de una identidad profesional. La docencia se percibe como un oficio de valientes, preparados para enfrentar lo que venga, liceos de contextos críticos, educación de adultos, programas educativos especiales, centros de alta contención, etc.

El inicio en cualquier profesión es complejo, independiente del ámbito en que se desarrolle. Lo que se aprende en la formación inicial no es suficiente para enfrentar el denominado shock de la práctica, que se produce cuando los docentes noveles tienen que enfrentar la complejidad que presenta la tarea educativa (Vezub y Alliaud, 2012).

El inicio profesional de los docentes se gesta en un acto administrativo, signado por el imperativo de satisfacer la necesidad laboral. En este escenario, es importante resignificar el rol docente desde la inserción laboral, entendiendo la misma, como

una fase de un proceso más amplio, el de la formación permanente. En la búsqueda de identidad, urge la necesidad de encontrar sentidos en el quehacer profesional que trasciendan el hecho laboral.

Davini (2002), expresa que el contacto progresivo con las prácticas institucionales lleva a los aprendices a adaptarse a las estructuras existentes. No obstante, frente al poder de las biografías escolares y de las prácticas de socialización laboral, la formación inicial representa un episodio de débiles consecuencias.

Si bien el docente es protagonista en la construcción de identidad profesional, la misma se potencia en el accionar del colectivo, supone espacios autónomos y compartidos de reflexión determinando un escenario de formación profesional.

A partir de una lectura reflexiva y teniendo presente que lo importante es lo que seamos capaces de pensar a partir del texto (Larrosa, 2000), el relato de la novel docente permite evidenciar la necesidad y relevancia del proyecto “Acompañamiento de noveles maestros y profesores de Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral”.

La propuesta de acompañamiento a docentes noveles pretende superar el quiebre existente entre la formación inicial y el inicio profesional. Esto fortalece la profesión docente si se orienta a la ejecución de políticas integradoras, que tiendan vínculos entre los centros de formación docente y las instituciones a las que se integran los docentes noveles. Este planteo habilita un camino fértil para la construcción de sentidos, las iniciativas emprendidas para la formación de los formadores representa un comienzo prominente.

En términos de Marcelo (2009), mentor y principiante fijan objetivos de trabajo, actividades de observación, evaluación, reuniones y confección de portafolios, el énfasis no es solo formativo para los principiantes sino que además se plantea la importancia de que el mentor reciba también formación.

El acompañamiento a docentes noveles representa una visión integral de la formación permanente, que contempla las diversas etapas de socialización y desarrollo profesional. Este proceso se fortalece a través de prácticas de investigación que expliquen y reconstruyan la experiencia en las aulas y en las instituciones.

La profesión docente es una construcción compleja que se prolonga en el tiempo y a la que subyacen concepciones y valores que configuran diferentes maneras de comprender la realidad. Para Bauman (2002), enseñar hoy (intervenir sobre las personas) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia. Lo que antes estaba garantizado por la institución escolar ahora tienen que lograrlo los sujetos que enseñan cotidianamente. Hasta no hace tanto, la autoridad pedagógica era inherente al rol, al cargo: por el solo hecho de ocupar «el lugar de» (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) las condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente y más allá de ellos.

Explica el autor que en la actualidad el peso por la construcción de pautas y la responsabilidad ante el fracaso recae en el individuo. La tarea de los docentes para establecer esas normas, dar forma y sentido a la experiencia escolar resulta ardua, por momentos agobia, al estar desprovistos de la autoridad y legitimidad que antes otorgaban el sistema y el programa institucional.

Ante esta realidad compleja, los primeros desempeños docentes están signados por sentimientos de inseguridad, de angustia, tensiones que pueden ser disminuidas al ser compartidas con colegas, formadores y actores institucionales en general.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. 2002. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- DAVINI, C. 2002. (coord.) *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers Editores.
- LARROSA, J. 2000. *Pedagogía Profana- Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- MARCELO, C. (coord.). 2009. *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- VEZUB, L. 2004. «Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje», en Revista del IICE, N° 22; pp. 3-12. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- VEZUB, L. y ALLIAUD, A. 2012. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: OEI-ANEP.

¿CUÁL ES EL VERDADERO SENTIDO DE LA PROFESIÓN DOCENTE?

Fernando Riera De Feo: Docente novel

La experiencia a narrar se desarrolló en el año lectivo 2007. Trabajábamos el Prof. A y el Prof. B, en un grupo de Electricidad Automotriz en una Escuela Técnica. La tarea docente se llevó a cabo desde nuestra intuición e inexperiencia, pero en el contexto de una planificación acordada por la dupla docente.

El hecho resaltable fue que, al finalizar el año, y para nuestra sorpresa, los estudiantes plantearon la inquietud de seguir concurriendo a clases; si bien el año lectivo había culminado y las clases se habían dictado con normalidad.

Esta situación sólo puede haber ocurrido debido al clima de trabajo que se había generado entre los estudiantes y los dos docentes del curso, se estableció un vínculo fuerte que despertó en los alumnos un grado de compromiso significativo y la necesidad de profundización de la propuesta.

Por lo tanto, elevaron una carta a la dirección del Instituto solicitando se les permitiera seguir concurriendo después de habernos consultado acerca de nuestra voluntad de continuar trabajando con ellos.

La metodología desarrollada fue en forma conjunta entre el teórico y el práctico, situación que se vio beneficiada por compartir el mismo espacio físico el docente de tecnología y el docente de taller.

Para los docentes, esta experiencia fue estimulante y de crecimiento en el desempeño profesional. A los estudiantes la metodología elegida les permitió integrar conocimientos teóricos y su aplicación práctica. Al mismo tiempo se generaron situaciones problema que pudieron encarar y resolver en forma colaborativa. En este caso, destacamos que la estrategia utilizada por la dupla docente fue la del aprendizaje basado en la resolución de problemas.

En la actualidad, dos de los integrantes de ese grupo, formado por 10 alumnos, están inscriptos en la carrera de formación docente. Si bien no podemos afirmar en forma concluyente que esa elección vocacional se debió a aquel escenario educativo nos consta que los dos integrantes aludidos se sintieron motivados por el desempeño docente.

Por las frecuentes trayectorias profesionales que nos hacen encontrarnos en diversas instituciones en distintos momentos de nuestras vidas hoy el Prof. B es formador de formadores en un instituto de formación docente en el cual Prof. A es estudiante cursando su segunda carrera docente.

La reflexión que esta experiencia ha dejado en nosotros es que el vínculo que se genera con un grupo humano trasciende lo académico y se desplaza al ámbito personal involucrando la búsqueda por parte de los estudiantes del apoyo y el respaldo.

Esto me ha llevado a plantearme ¿Cuál es el verdadero sentido de la profesión docente? Como podemos impactar en las vidas de otros sujetos y qué esperan realmente de nosotros. El sentido que le he dado desde que decidí ser docente fue de ser generoso con el bagaje de conocimientos y cuando digo conocimientos no solo me refiero a los académicos. El puente para vincularme con los estudiantes fue en aquella experiencia y lo sigue siendo hoy en mis clases el escenario vital.

Entender la educación y ese encuentro con esos estudiantes me da la posibilidad de conocer y conocerme ver que puedo dar de valioso para otro que está deseoso de aquel compromiso.

DE CÓMO IMPACTA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS PROFESIONALES. UNA NARRATIVA POLIFÓNICA

Analía Pereyra Pereyra: Docente acompañante

“Todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar” (Arendt, 1984:107)

Los primeros cinco años de ejercicio profesional constituyen para varios autores una etapa decisiva en la formación de la cultura de trabajo que se construye paulatinamente. Son estos noveles, principiantes o primíparos, los que a menudo se encuentran en estos fermentales años sin un mentor que los guíe. Es así que elaboran estrategias de supervivencia que implican como en este caso agruparse entre pares en la búsqueda de apoyos mutuos.

El sentido que dio el Prof. A en su relato a la experiencia vivida forma parte de una concepción sobre el rol docente. La nota de afectividad con la cual vive nuestra profesión lo acerca a un mandato social que en definitiva es el sentido de todo educador.

Esta posibilidad de volver a la escuela como institución educativa conocida pero renovada en la imposición de la profesión docente asumida, nos hacen remitirnos al concepto de gramática escolar (Tyack, D. y Cuban, L 2001).

Tyack y Cuban aluden a la gramática escolar entendiendo por ella el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. Esta matriz que se forma desde que somos escolarizados pero que a la vez interpela la mirada sobre nuestro rol cuando se retorna a las instituciones educativas. Allí para el novel se plantean una serie de desafíos.

Al decir de Andrea Alliaud (2009) “los maestros –o los docentes en general– han interiorizado “modelos de enseñanza” que sus profesores han llevado a cabo con ellos, han adquirido “saberes y reglas de acción”, “pautas de comportamiento”. Todo eso hace que se retorne a la institución con un bagaje que ya constituye formación docente en el sentido más amplio de los términos.

Quisimos a partir del relato del Prof. A indagar cuales habían sido esas imágenes que poblaron sus primeros años de ejercicio profesional. Todas estaban teñidas de un tenor afectivo muy marcado. Esos sus estudiantes no eran visualizados solo como

personas a las cuales debía presentar un saber académico, se imponía para él ser “algo más que un simple transmisor de conocimientos”.

Ahora ¿qué era ese “algo más”? Y sobre todo cómo se manifestaba en el vínculo para generar esa empatía tan fuerte que produjera el deseo de perpetuar los encuentros. El hecho resaltable fue que, al finalizar el año, y para nuestra sorpresa, los estudiantes plantearon la inquietud de seguir concurriendo a clases; si bien el año lectivo había culminado y las clases se habían dictado con normalidad. El ser un guía de esos jóvenes se traduce en las palabras de este joven profesor. En este sentido la misión docente vivida como una experiencia formativa en valores que haga las veces de desarrollo de todos los actores involucrados se evidencia en sus afirmaciones: “¿qué podía darles?, transmitirle mi experiencia en un oficio, yo no tenía gran experiencia pedagógica, ni didáctica, decidí apoyarme en lo que sabía y buscar con ellos los caminos para encontrar respuestas a las múltiples interrogantes que se nos planteaban en el aula”. Estas palabras han sido inspiradoras en virtud de lo que han movilizado en mí, soy una docente de larga carrera la cual a veces se descubre pensando en esa que fui cuando comencé a transitar los primeros años del ejercicio profesional.

El diálogo continuo entre aquel yo inexperto con dudas, y el hoy con algunas certezas y otras demandas impuestas temporalmente e históricamente se funden en una actualidad que reclama respuestas para la acción.

Me retrotrajo a una estudiante que fui con diecisiete años deseando que no terminara la clase de un Profesor X, que luego más tarde la vida académica nos volvió a encontrar en la facultad. Ese profesor generaba en mí el deseo de perpetuar la clase del aula a espacios donde continuar el disfrute del encuentro con el conocimiento y una metodología bien interesante para aprender.

La andadura del novel está llena de posibilidades, la del que ha transitado más de treinta años de ejercicio profesional se descubre y me descubro en las huellas del Profesor A. compartiendo algunas de sus vicisitudes.

Pudimos reflexionar entonces sobre cuáles son las acciones que emprenden esos profesores que dejan huella en sus estudiantes. El Profesor A quiere ser uno de ellos. Dialogamos entonces sobre cuáles son esas notas características que singularizan a los profesores memorables.

Le propongo al Prof. A. algunos de los aspectos que plantea Bain (2006) por ejemplo ser inspirador. Es curioso como este término se puede entender de diversas maneras él le da el sentido de provocar y motivar al estudio y el trabajo en la construcción del conocimiento. Le propongo que la inspiración también puede estar dada por preguntar, reflexionar a niveles más profundos. De allí surge que los buenos docentes inspiran en múltiples sentidos, como ponen pasión generan compromiso.

Retomamos esa idea con la narración sobre el episodio de continuar las clases una vez finalizado oficialmente el curso. Le interrogo al Prof. A sobre el deseo como móvil para aprender si eso no constituye una eficaz inspiración, él me replica que así lo cree.

Pero el deseo no opera en el vacío, es el deseo de aprender con otros. Esos otros son los compañeros y los profesores en cuestión. Como se movilizan mis intenciones educativas, y el deseo que los estudiantes realicen un aprovechamiento de las instancias educativas y el entendimiento mutuo para alcanzar las metas.

Cuando uno repasa las ideas vertidas en la investigación sobre que hacen y cómo son los profesores y profesoras excelentes según Bain (2006) entiende que ellos conocen extremadamente bien su asignatura, esto sin embargo no se da en los principiantes, reflexionamos junto al Prof. A cómo se puede hacer para manejar esta carencia. Me contesta que los estudiantes también valoran el deseo de indagar y el ser estudioso por parte del docente.

Los llamados profesores destacados son “sujetos que hablan de ayudar a los que aprenden a esforzarse con las ideas y la información para que construyan su propio conocimiento” (Bain, 2006).

La labor de facilitar el proceso sin sustituir los esfuerzos es sustantiva.

El aprendizaje que tiene más sentido para los “mejores profesores” es aquel que se enraíza profundamente con las experiencias vitales de tal manera que pueda tener en el sujeto aprendiz una influencia duradera en su pensamiento, accionar y sensibilidad.

Por ello esperan más de los estudiantes y según me ha dicho el Profesor A el tener gran confianza en el potencial de sus estudiantes y manifestárselo le ha dado sus frutos.

La metodología seleccionada por el Profesor A. aprendizaje basado en problemas le pone en sintonía con lo que Bain sostiene que realizan los profesores destacados y es “crear un entorno para el aprendizaje crítico natural”. Lo que significa el autor tiene que ver con presentar a los estudiantes problemas significativos, atractivos e intrigantes en definitiva auténticos para impulsar el aprendizaje.

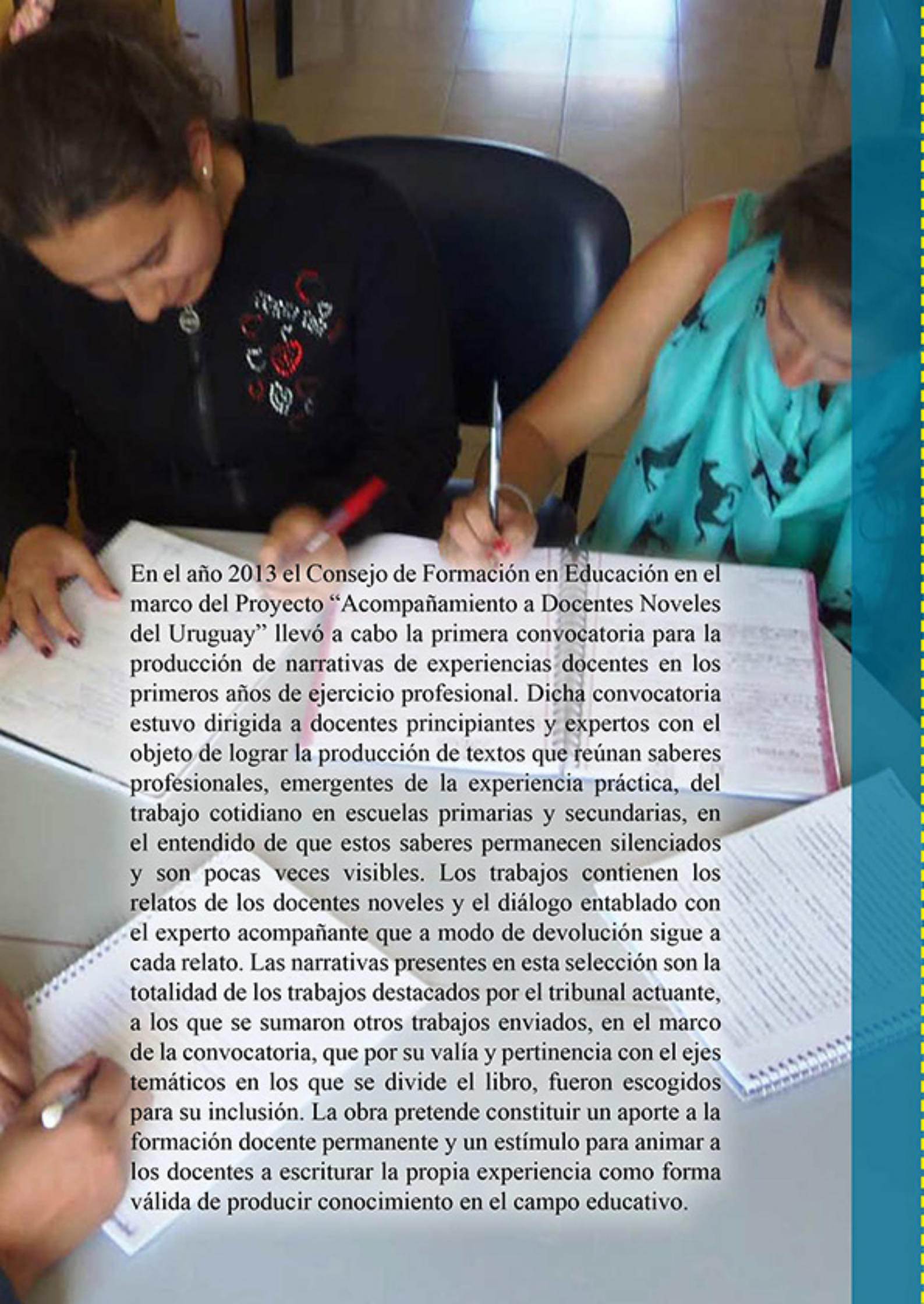
De modo que me encontré escuchando a este profesor y transmitiendo mis experiencias y casi sin darme cuenta me encontré poniéndole voz a sentimientos personales con respecto al rol docente. Estos vieron la luz en el encuentro del diálogo fecundo con el Prof. A que también puso voz a sus inquietudes. Ambos intentamos realizar un encuentro de las identidades profesionales que hemos construido hasta el presente.

Todos esos pensamientos podrían sintetizarse en algo que días pasados un estudiante me dijo:

“Profesora ahora sí que entendí lo que quiere de nosotros, hacia donde nos quiere llevar”. Le respondí y ¿dónde los quiero llevar? El estudiante afirmó: “A que pensemos sin repetir solo a los autores, a que pensemos en los autores pero relacionándolos con nuestra vida.”

Bibliografía

- ALLIAUD, A. 2009. La experiencia escolar de maestros “inexpertos” biografías, trayectorias y práctica profesional. Disponible en http://jardinbotanico.gov.ar/areas/educacion/cepa/alliaud_la_experiencia_escolar.pdf consultado el 15/08/2013.
- ARENDETT, H. 1984. La vida del espíritu. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- BAIN, K. 2006. Lo que hacen los mejores profesores. Disponible en www.unav.es/educacion/formacion/prof/notaKenbain.pdf. Consultado el 15/08/2013
- Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2291427>. Consultado el 15/08/2013.
- TYACK, D y CUBAN, L 2001. En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica.

A photograph showing two women sitting at a table, looking at and writing in notebooks. The woman on the left is wearing a black t-shirt with a graphic and is writing in a notebook with a red pen. The woman on the right is wearing a light blue patterned top and is writing in a notebook with a silver pen. There are several other notebooks and papers on the table. The background is a tiled floor.

En el año 2013 el Consejo de Formación en Educación en el marco del Proyecto “Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay” llevó a cabo la primera convocatoria para la producción de narrativas de experiencias docentes en los primeros años de ejercicio profesional. Dicha convocatoria estuvo dirigida a docentes principiantes y expertos con el objeto de lograr la producción de textos que reúnan saberes profesionales, emergentes de la experiencia práctica, del trabajo cotidiano en escuelas primarias y secundarias, en el entendido de que estos saberes permanecen silenciados y son pocas veces visibles. Los trabajos contienen los relatos de los docentes noveles y el diálogo entablado con el experto acompañante que a modo de devolución sigue a cada relato. Las narrativas presentes en esta selección son la totalidad de los trabajos destacados por el tribunal actuante, a los que se sumaron otros trabajos enviados, en el marco de la convocatoria, que por su valía y pertinencia con el ejes temáticos en los que se divide el libro, fueron escogidos para su inclusión. La obra pretende constituir un aporte a la formación docente permanente y un estímulo para animar a los docentes a escriturar la propia experiencia como forma válida de producir conocimiento en el campo educativo.