

DOCENTES NOVELES: INVESTIGACIONES, EXPERIENCIAS E INNOVACIONES

**Compiladoras
Karina Nossar
Cristina Sallé**



Consejo de
Formación en
Educación



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones

Compiladoras

**Dra (c) Karina Nossar
Mag. María Cristina Sallé**

Setiembre, 2016



División Planeamiento Educativo

Asistente en Educación de la Dirección
Dra. Cristina Maciel de Oliveira

Gestión de Programas y Proyectos
Lic. Alejandra Castro

Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral

Coordinación Académica

Prof. Alma Alcaire

Prof. Mariela Cutinella

Mtra. Beatriz De León

Mag. Mara Elgue

Dra. (c) Karina Nossar

Equipo Técnico del Proyecto

Técnico de apoyo a la gestión *Mag. María Cristina Sallé*

Apoyo técnico en entornos virtuales *Mag. Nazarena Porley*

Colaboradores de la Carrera Educación Social

Articulador General *Ed. Soc. Oscar Castro*

Articulador de Práctica *Ed. Soc. Walter López*

Foto de tapa: Mara Elgue / María Cristina Sallé

Diseño y diagramación: Pierina De Mori - Departamento de Comunicación CFE

Edición Setiembre de 2016

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.

ISBN: 978-9974-711-70-9 / 978-9974-711-67-9

Impreso: Gráfica Mosca

Depósito legal:



**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación**

Mag. Ana María Lopater
Directora General

Mag. María Dibarboure
Consejera

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero

Prof. Edison Torres Camacho
Consejero (Orden Docente)

División Planeamiento Educativo

Encargada de Dirección
Prof. Gladys Marquisio Cilintano

Equipo Director Coordinador del Proyecto
Acompañamiento a Docentes Noveles de Uruguay

*Prof. Alma Alcaire
Prof. Mariela Cutinella
Mtra. Beatriz De León
Mag. Mara Elgue
Dra (c) Karina Nossar*

Índice

PRÓLOGO

Mag. Ana Lopater Blanco	7
--------------------------------------	---

I. El proyecto Docentes Noveles de Uruguay.....	9
---	---

El acompañamiento a docentes noveles del Uruguay: una mirada diacrónica

Mag. Mara Silvia Elgue	11
-------------------------------------	----

II. Aportes desde la investigación	19
--	----

Una aproximación al análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles
Estudio de caso en Uruguay

Mag. Luis Alberto Gadea Blanco	21
---	----

Formación continua de docentes noveles: estado de conocimiento

Dra. Cristina Maciel de Oliveira	35
---	----

III. Experiencias innovadoras y reflexiones con docentes noveles	53
--	----

El desafío de enseñar geometría en ambientes dinámicos

Prof. Martha Bertoni, Prof. Sylvia Borbonet, Prof. Daniela García	55
--	----

Un itinerario para la integración de la Literatura y otras artes

Prof. Mag. Myriam López	63
--------------------------------------	----

El trabajo final y la tutoría en Magisterio

Soc. Martha Marques San Martín, Mtra. Tatiana Sastre	79
---	----

IV. Miradas desde la Educación Social	85
---	----

El encuentro con el otro y con nuestras propias prácticas. Algunas reflexiones
desde la responsabilidad, la posibilidad y la potencia

Ed. Soc. Oscar Castro Prieto, Ed. Soc. Hernán Espiga Salvo, Ed. Soc. Gabriela Pérez Machado	87
--	----

V. Límites y proyecciones del trabajo con Noveles	99
---	----

Mano a mano con los noveles: límites a la intervención y potencialidad del programa de acompañamiento

Dra. (c) Karina Nossar Toranza	101
---	-----

Reflexiones derivadas de un trabajo efectivo con noveles docentes

Prof. Mag. Cristina Rodríguez Cartagena	111
--	-----

Prólogo

El Consejo de Formación en Educación concibe la formación inicial como el primer eslabón de la formación profesional de los educadores, en un proceso de formación continua que deberá darse a lo largo de todas sus trayectorias.

En ese marco, se da particular importancia al momento de inserción del educador recién egresado en un centro educativo, por considerar que es un momento clave en el proceso de construcción de su identidad profesional.

Una de las autoras participantes en esta obra, Karina Nossar, se refiere a esa etapa como *“la que tiene mayor impacto por ser el momento en el que se definen y consolidan los rasgos característicos de ese ser docente: el momento de la socialización e inserción profesional.”*

Es, por tanto, una instancia en la que es muy relevante que el reciente egresado mantenga un relacionamiento con la institución formadora y que esta lo acompañe en una exitosa inserción, que no solo beneficie al educador que se inserta, sino que suponga también un aporte renovador para el centro educativo que lo recibe.

De ahí la particular significación que tiene en el ámbito de Formación en Educación que haya surgido un Programa de Noveles, como un proyecto que nace desde la iniciativa de determinados centros, que ha ido extendiéndose a todos, que nos ha permitido vincularnos con experiencias de formación de noveles en otros países latinoamericanos, y que ha realizado una labor formativa muy importante, como parte de las tareas de extensión que caracterizan a este nivel educativo.

A seis años de su inicio, los participantes nos ofrecen un tercer libro que da cuenta del camino recorrido, al tiempo que aporta como siempre a la reflexión y la autocrítica, con insumos concretos, además, para la renovación de las prácticas educativas, de indudable valor para los noveles, pero también para todos los docentes que se desempeñan en los distintos niveles.

El artículo inicial de Mara Elgue nos permite apreciar el proceso vivido con sus luces y sus sombras, con lo queda por mejorar, como lo son las formas de comunicación interna y el relacionamiento con los otros subsistemas.

Desde el CFE se entiende que este último aspecto podrá sin duda encontrar una coyuntura propicia en la actual revalorización de las Comisiones Descentralizadas de ANEP que el CODICEN está propiciando, como una apuesta de articulación en territorio. La experiencia de noveles podrá encontrar en ese escenario una oportunidad para socializarse y para lograr una más efectiva coordinación con los centros educativos.

En la segunda sección se presentan los aportes desde la investigación, fundamental para la producción de conocimiento en el tránsito de nuestra institución hacia su carácter universitario.

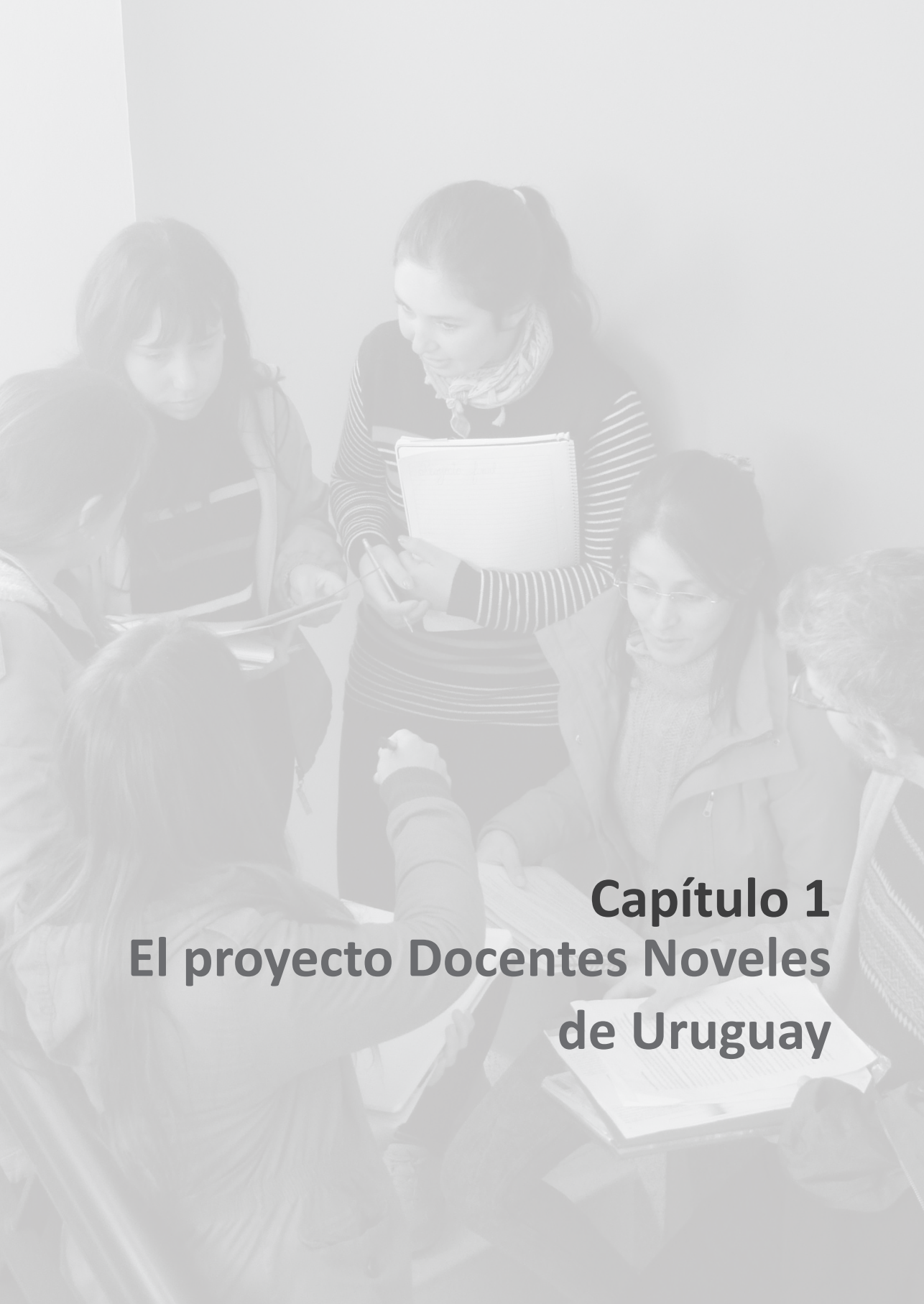
En la tercera sección se exponen experiencias y reflexiones valiosas situadas en diferentes contextos de trabajo, en tanto que en la siguiente sección se teorizan miradas desde la educación social, enfoque con el que se trabajan las escenas mínimas de los docentes noveles, en los dispositivos de trabajo en el marco del proyecto.

Los artículos de la quinta sección nos interpelan en relación con la formación inicial recibida por esos noveles, lo cual es más que oportuno en un momento en el cual, desde Formación en Educación, nos estamos replanteando cómo debe de ser ese eslabón inicial y estamos procurando una construcción colectiva de una nueva propuesta curricular.

Cristina Rodríguez Cartagena nos advierte que la obtención de un título no garantiza que los egresados salgan preparados para asumir *“los acelerados, multidimensionales y en muchos casos entrópicos cambios que caracterizan la sociedad de hoy”*. Nos plantea la interrogante de si, en el curso de su formación, los futuros educadores van adquiriendo la convicción de la importancia del desarrollo profesional continuo y si el comportamiento profesional de los formadores puede contribuir a la misma.

Una obra que aporta a los noveles y a todos los docentes de Formación en Educación y de los otros subsistemas, que además tiene la enorme virtud de acercarnos miradas desde distintos perfiles profesionales que hoy se forman en el CFE: maestros, profesores de media, educadores sociales.

Mag. Ana Lopater Blanco
Directora General
Consejo de Formación en Educación



Capítulo 1

El proyecto Docentes Noveles de Uruguay

El acompañamiento a docentes noveles del Uruguay: una mirada diacrónica

Mag. Mara Silvia Elgue¹

Instituto de Formación Docente de Carmelo, CFE

Resumen

A finales de 2010 y comienzos de 2011 el Consejo de Formación en Educación impulsó el Proyecto “Acompañamiento a docentes noveles del Uruguay”, el que contó con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para Desarrollo (AECID), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El propósito del proyecto ha sido mejorar la inserción de los docentes en las culturas profesionales e institucionales. Se partió de la base de que el ejercicio de la profesión no debe agotarse en el período inicial, haciéndose necesaria la puesta en marcha de dispositivos eficaces en el proceso de formación permanente.

El proyecto tuvo su inicio en fase de pilotaje y en la actualidad se extendió a la totalidad de los centros de Formación Docente. A lo largo del proceso se pasó por distintas etapas. En la primera de ellas tuvo lugar el intercambio de experiencias con países vecinos, entre los que figura el vínculo con INFOD Argentina. La segunda etapa la constituyó la formación de mentores o docentes acompañantes, hasta llegar al presente, donde el foco está puesto en el trabajo directo con noveles a partir de diversos dispositivos como lo son los ateneos, los talleres de educadores, las narrativas de experiencias y el psicodrama como vehículo para el análisis y la visibilización de problemas.

Palabras clave: historia del proyecto, docentes principiantes, profesionalización continua, ateneos.

El propósito del proyecto fue desde sus inicios mejorar la inserción de los docentes en las culturas profesionales e institucionales, en el entendido de que la profesión docente no debe agotarse en el período inicial, haciéndose necesaria la puesta en

1 Profesora de Literatura, Máster en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes (Universidad ORT), Licenciada en Trabajo Social. Actualmente es Directora del IFD de Carmelo e integra el Grupo Coordinador del Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay. Contacto: mselgue@gmail.com

marcha de dispositivos eficaces en el proceso de construcción de la identidad profesional.

Se comenzó con una experiencia piloto que involucró a catorce Centros Educativos de Formación Docente de los treinta y uno con los que, a la fecha, contaba el país.

Para generar una línea de extensión educativa en los centros pilotos fue necesario instalar una Unidad Técnica para la gestión del proyecto, así como la designación de una Coordinación General y la constitución de un Equipo Técnico Dinamizador del proyecto. Los beneficiarios directos son los noveles docentes con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional, insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de Educación Pública.

En el año 2010 se llevaron a cabo en la República Argentina jornadas de intercambio del equipo coordinador junto a todos los directores de los centros de formación docente, incluyendo a los catorce referentes titulares de los centros pilotos de Uruguay y los referentes argentinos. Estos intercambios permitieron el vínculo con profesionales argentinos y chilenos de amplia trayectoria en el área, que contribuyeron con el diagnóstico situacional y la implementación del proyecto en Uruguay.

La evaluación de este primer año de trabajo evidenció, a nivel de los catorce centros que pilotearon la experiencia, una demanda por parte de los profesores de preparación para el acompañamiento a docentes noveles, en el entendido de que este rol supone una nueva función docente en un plano de horizontalidad, que difiere de la relación profesor-alumno, ya que se trata de un vínculo entre profesionales. Al decir de Alen (2013),

La función de acompañamiento inaugura prácticas profesionales que difieren sustancialmente de las que los profesores desempeñamos como profesores de formación docente, se inscribe en una lógica de ruptura: no es un año más de formación, se trata de apoyar las necesidades sentidas por quienes comienzan a ejercer la docencia contribuyendo a articular desde la experiencia laboral la relación teoría práctica y en todos los casos se apela a la experiencia en curso, propiciando el análisis de la misma (2013, p. 73).

En el año 2012 se reformula el proyecto poniendo el foco en la formación de los formadores mentores. Se diseña un programa de formación de formadores, cuyo objetivo fue capacitar docentes en el empleo de dispositivos didácticos que potencien las actividades de acompañamiento a noveles, contribuyendo al desarrollo profesional e inserción laboral de los mismos.

El programa tuvo un módulo introductorio online. Posteriormente, se llevaron a cabo tres seminarios talleres a lo largo del año, cuyas temáticas fueron:

- Los ateneos didácticos: curso a cargo de la profesora Beatriz Alen (Argentina INFOD). Este dispositivo se presenta como una estrategia de desarrollo profesional que propone sistematizar la propia experiencia, en sus aspectos más problemáticos, partiendo del abordaje y la resolución de situaciones singulares, que se exponen a partir de narrativas o relatos de episodios de la vida en las escuelas y se analizan a partir de la experiencia y los aportes teóricos que brindan los participantes.
- El taller de educadores: esta temática estuvo a cargo del profesor Ricardo Hevia (Chile, OEI). El taller propone, en torno a incidentes críticos o del análisis de acontecimientos que tienen lugar en la vida profesional, un estudio de las diferentes racionalidades que la atraviesan. El taller es pensado como un espacio para entender por qué y para qué hacemos lo que hacemos y nos desafía a leer las realidades desde los planos socio- pedagógicos e institucionales, entendiendo el desarrollo profesional como una labor colaborativa entre colegas.
- Las narraciones: los ensayos y narrativas como dispositivo del crecimiento profesional estuvieron a cargo de la profesora argentina Andrea Alliaud (OEI). Los relatos de experiencias pedagógicas son concebidos como una forma de reconocimiento de otras voces autorizadas que han permanecido invisibilizadas y pueden aflorar a partir de la narrativa que surge como el saber de la experiencia. Este dispositivo permite salvar la distancia entre el saber formalizado, el saber erudito y el saber práctico del que no siempre se tiene conciencia.

La etapa formativa evidenció la relevancia que tiene la investigación de las propias prácticas y de la recuperación de la propia experiencia para la producción del saber pedagógico. Entendimos la importancia de generar autonomía profesional, plasmada en grupos autorregulados entre colegas. Comprendimos que somos capaces de producir conocimientos situados fundamentales para comprender la trama de escenarios educativos actuales. Los principiantes plantean con preocupación 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”. Pérez Gómez (2000) señala que nuestras trayectorias formativas, con frecuencia, han estado sesgadas por una perspectiva académica que puso el acento en la trasmisión de conocimientos y enfoques enciclopédicos que entienden la formación del profesor como un acervo de productos culturales, que luego deberán transmitirse con claridad en el quehacer educativo. Muchos cursos a los que asistieron los graduados tienen esta impronta: un discurso declarativo por

parte de los profesores de la carrera, posicionados en el constructivismo, pero desde prácticas netamente academicistas. La entrada a la escuela, dando comienzo a la vida laboral, los enfrenta a otro cruce de perspectivas: la vida escolar suele venir acompañada de exigencias eficientistas, resultados, indicadores de logro que obedecen a políticas educativas que hay que poner en práctica. Este cruce dilemático entre la identidad docente a la que se aspira y lo que la institucionalidad exige es fuente de grandes tensiones y angustias en el proceso de construcción profesional. De ahí la relevancia de un enfoque reflexivo, con otros, sobre la práctica, que reconoce la necesidad del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales de las cuales forma parte. Schön (1998) analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción, que implica conocimiento en la acción, esto es, en el saber hacer, y a su vez, reflexión sobre la acción, en tanto análisis permanente sobre lo obrado. En este proceso meta reflexivo, los pares y los docentes con larga trayectoria y vasta experiencia juegan un rol decisivo, en la medida en que puedan contribuir a poner en diálogo la teoría al servicio de una lectura crítica 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.

Si bien el curso de formador de formadores desvió durante 2012 el foco de atención del trabajo concreto con los principiantes, contribuyó con el fortalecimiento de los planteles docentes, a nivel de los Centros de formación del país, que fueron formando sus Grupos de Trabajo de Centro (GTC) de manera más orgánica, con una planificación más sistemática de las acciones, vinculadas a un proyecto que cada centro diseñó conforme a las necesidades y demandas.

En el año 2013, desde el equipo coordinador central del proyecto, se realizó un ciclo de videoconferencias con los grupos de trabajo de todos los centros (GTC). El mismo tuvo como propósito contribuir a formalizar los proyectos en cada uno de ellos. La propuesta fue incentivar la puesta en acción de algunos de los dispositivos para los que recibieron formación. A los efectos de estimular la producción de narrativas de los noveles, se realizaron dos convocatorias a concursos: “Narrativas de experiencias docentes” y “Los Docentes Noveles en Pantalla”. La primera de ellas invitó a los principiantes a narrar sus primeras experiencias laborales centradas en un nudo problemático, como lo propone el dispositivo del ateneo, e iniciar a partir de esta narración un diálogo con un colega de larga trayectoria profesional. Se emplea esta estrategia porque los docentes en general, y aún en mayor grado los principiantes, tienen resistencias y dificultades para escribir sus experiencias y saberes prácticos. Formalizar un texto académico puede resultar un escollo infranqueable, de allí la convocatoria a escribir en parejas: un novel y un experiente. La convocatoria fue muy exitosa, se recibieron numerosos trabajos y los mejores se publicaron en un libro

que titulamos “Narrar las primeras experiencias. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional”, compilado por Elgue y Sallé (2014). Los autores de las narrativas premiadas participaron de pasantías financiadas por la OEI y el CFE en España y Brasil, donde tuvieron la oportunidad de conocer experiencias y programas de formación permanente.

La segunda convocatoria, “Los Docente Noveles en Pantalla”, tuvo como propósito incentivar la comunicación audiovisual, en el entendido de que los cortos o breves piezas audiovisuales son en sí mismos textos que alcanzan una comunicación cabal y completa a partir de la imagen y el sonido. Aprovechando los recursos disponibles, se trabajó en coordinación con el Programa “CINEDUCA” del CFE que procura difundir la cultura audiovisual. Dicho programa tiene coordinadores locales en todos los Centros de Formación Docente del país, los que están al servicio de profesores y estudiantes para que puedan concretar sus producciones audiovisuales. Al igual que la convocatoria a narrativas, tuvo muy buena resonancia y se premiaron tres audiovisuales, cuyos autores participaron de IV Congreso Internacional del Profesorado Principiante desarrollado en Curitiba del 17 al 21 de Febrero del 2014, exhibiendo sus trabajos.

Durante el 2014, el foco se centró en la profundización de los dispositivos de intervención. Las experiencias y puesta en acción de diversos dispositivos en 2013 evidenciaron un denominador común que fue el estrés y la angustia de los primeros años. Se pensó en potenciar la experiencia de los ateneos a partir del psicodrama, el que contó con instancias presenciales y virtuales. A partir del psicodrama se revelaron núcleos problemáticos, optándose por trabajar en dos de ellos, muy relacionados entre sí: el estrés docente y las conductas antisociales, indisciplina y violencia en la escuela. A partir de las producciones emergentes en el ateneo, se propuso la escritura de artículos que se recopilaron en el libro: “Indagaciones, Ensayos y Narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de agenda” (Elgue y Sallé, 2015).

La experiencia posibilitó que afloraran las angustias de los comienzos de la vida laboral y brindó a los participantes una oportunidad para identificar junto con otros los problemas que enfrentan y pensar juntos estrategias de intervención. El tema recurrente del estrés de los primeros años se interpreta no sólo por el desafío de construirse como profesional de la educación, sino porque se es principiante en otras facetas de la vida, ya que en esta etapa se interceptan el inicio de la vida familiar independiente de la familia de origen y la crianza de los hijos, entre otros comienzos. A esto hay que agregar las características socio-económicas de los egresados en Uruguay, muchos de los cuales son los primeros de su familia en obtener un título terciario. Estas características sociales y culturales de las biografías de nuestro estudiantado explican, en parte, la necesidad de integrarse rápidamente al mercado laboral con una sobrecarga de horas, lo que resulta inconveniente en los comienzos

del ejercicio profesional, teniendo presente además, que se insertan en escenarios educativos de alta complejidad.

En 2015 se continuó la experiencia del trabajo en ateneos, poniendo el foco en un núcleo temático vinculado y emergente de los ateneos precedentes: el vínculo escuela-familia. La tensión resultante de la crisis de ambas instituciones y sus repercusiones en el ámbito escolar es centro de constantes preocupaciones en el colectivo docente. En esta oportunidad, se recurrió a la mirada experta de un grupo de educadores sociales, que llevaron adelante una etapa presencial de taller empleando el dispositivo: ceremonias mínimas. Esta estrategia puede definirse como un dispositivo socio-educativo y/o clínico-metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles (Minnicelli, 2013). Más que como un concepto que admite una única definición, es como una metáfora, es decir, un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales. Se trata de breves escenas capaces de ser consideradas unidades de análisis de numerosas situaciones, con gran potencial de intervención e interferencia respecto de ritualizaciones, rígidas, encriptadas en la vida de las instituciones. El restablecimiento intersubjetivo entre los participantes permite intervenir, ante lo que hasta ese instante, había permanecido invisibilizado e indiferenciado. Las ceremonias mínimas permiten a los participantes hacerse protagonistas de una escena que preocupa y es fuente de tensión; al tiempo que tiene lugar un proceso de concientización y transformación, en la medida en que pueda iniciarse la renovación de los interrogantes, el análisis de la propia implicación y una posibilidad de reposicionamiento ante lo instituido.

A partir de este encuentro presencial se procuró la continuidad del proceso reflexivo y de producción desde los espacios virtuales, lo que aún sigue resultando un desafío.

Desde este proyecto se ha procurado consolidar la red de noveles potenciando los espacios virtuales como lugares de encuentro entre principiantes y docentes experientes. Para ello contamos con la página web del proyecto y un espacio en la plataforma Moodle del CFE. Los intercambios en plataforma han sido difíciles de sostener por carencias de recursos humanos especializados para la función. De esta experiencia aprendimos que es necesario cuidar el uso de estos espacios, sin abusar de propuestas que no logran sostenerse en el tiempo. Las entradas de usuarios sin resonancias, hilos comunicativos sin continuidad, producen un efecto de creciente desmotivación y descrédito, obturando un recurso, que bien utilizado, resulta muy potente. Siendo este aspecto una debilidad señalada en las evaluaciones, el presente año se sumó al proyecto a un técnico de apoyo a la gestión de los espacios virtuales.

El vínculo con los subsistemas de la educación: Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional es otro aspecto a tener presente, ya que

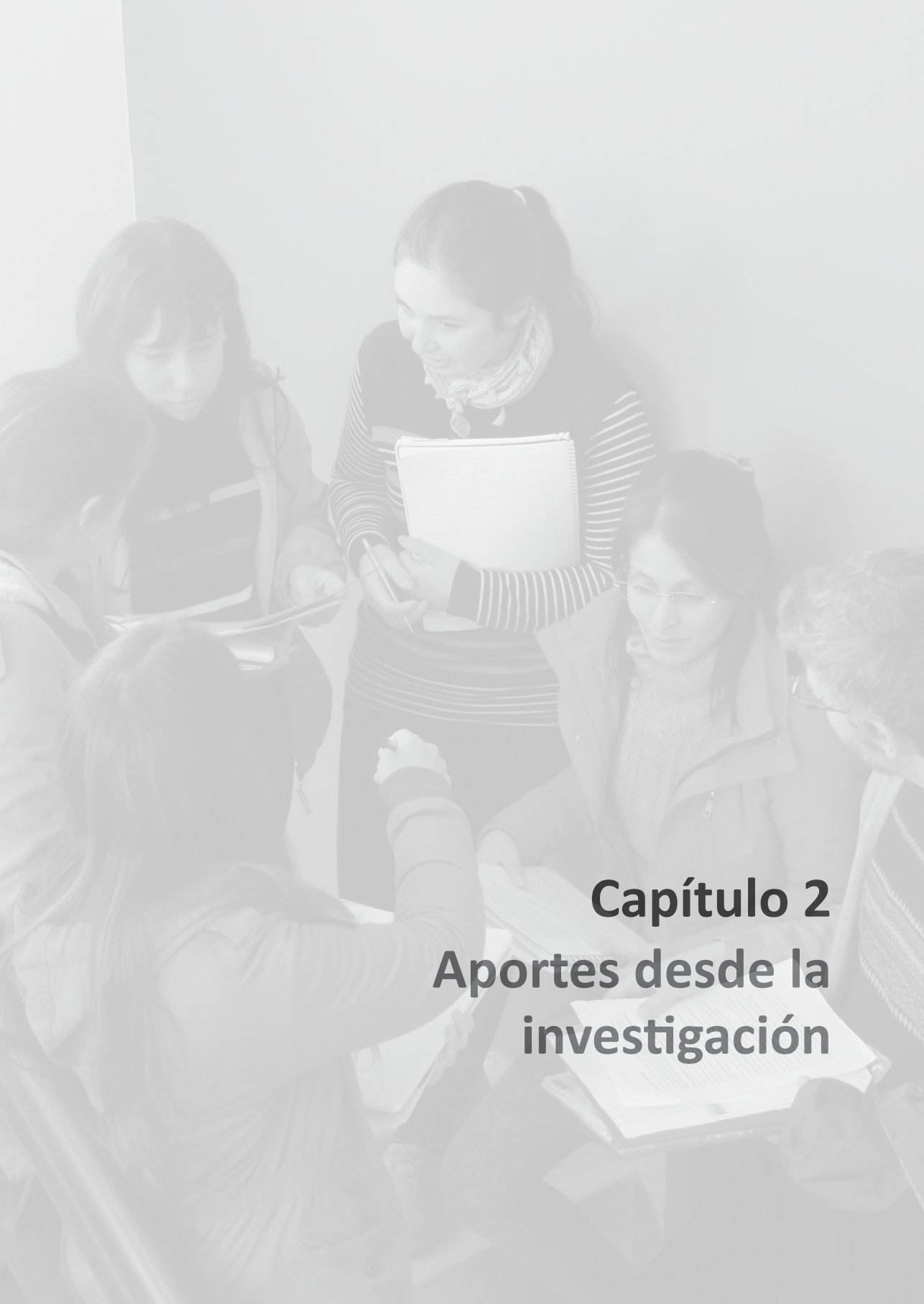
sin el apoyo de los jerarcas de los Consejos de la Educación Pública, las iniciativas promovidas, tanto desde los Centros de Formación Docente, como desde la coordinación nacional del proyecto, pueden naufragar. Sin este apoyo son impensables las actividades con y para noveles que tienen lugar en escuelas y liceos, ya sea por carencia de autorizaciones, de tiempos y/o espacios físicos donde desarrollarlas. Además de entrevistas con los jerarcas de los subsistemas, la estrategia de mayor eficacia resultó ser el involucramiento de supervisores y directores de escuelas de práctica en los Grupos de Trabajo (GTC) de cada centro.

Las convocatorias para la formación permanente tuvieron buenos resultados, tanto en los proyectos locales, como en los impulsados por el equipo coordinador central. A seis años de la experiencia uruguaya de acompañamiento a noveles, recogimos algunos aprendizajes significativos que hemos venido desarrollando e intentaremos sintetizar:

- Los docentes con más experiencia, capaces de acompañar a los principiantes en el inicio de la vida laboral, deben asumir que se trata de otra función que difiere de las prácticas de enseñanza y que supone la puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento, que promuevan la reflexión sobre la práctica y el rescate de los saberes invisibilizados alcanzados en el ejercicio de la profesión.
- Los maestros y profesores tienen poca práctica en la escritura de experiencias profesionales y textos académicos. La estrategia de invitar a escribir juntos a novatos y experientes resultó un acierto, ya que se lograron producciones y las mismas fueron compiladas en dos publicaciones.
- La puesta en acción de dispositivos como los ateneos, las narrativas de experiencias y talleres requiere de formación específica para mentores.
- Los espacios virtuales son muy potentes si se usan reflexivamente, en igual jerarquía que los espacios presenciales, de lo contrario se invalida el recurso.
- La implementación de acciones, en el marco de un proyecto o programa de acompañamiento a principiantes, no debería descuidar a los actores involucrados, con poder decisorio en el sistema educativo, ya que si no se cuenta con el apoyo de estos actores, las líneas de intervención tienen pocas posibilidades de prosperar.
- La formación permanente de los profesionales de la educación requiere de una alta dosis de autonomía y desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia con otros colegas. Esto último supone la revisión permanente de las prácticas en un diálogo con los posicionamientos teóricos en construcción colaborativa con otros y relacionados en un plano de horizontalidad.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En B. Alen, A. Alliaud, R. Hevia, J. Ramírez, y R. Castellano. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. (págs. 11-23). Montevideo: Taller gráfico.
- Elgue, M., y Sallé, C. (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*. Montevideo: Tradinco S.A.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, A. (2000). Nuevas exigencias y escenarios para la formación docente en la era de la información y la incertidumbre. En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 68, 17-36. Asociación universitaria de formación del profesorado.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.



Capítulo 2

Aportes desde la investigación

Una aproximación al análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles. Estudio de caso en Uruguay

Mag. Luis Alberto Gadea Blanco¹

Instituto de Formación Docente “Julio Macedo” de Treinta y Tres, CFE

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles egresados de un Instituto de Formación de maestros de educación primaria del Uruguay.

Se examina una muestra cualitativa intencional compuesta por diez maestros egresados y tres informantes calificados (profesores de práctica) de un Instituto de Formación Docente del Uruguay. En el trabajo se desarrolla una triangulación intra método a efectos de observar el proceso de configuración de las prácticas de los noveles maestros en su trayecto profesional.

El enfoque metodológico fue cualitativo, utilizando como instrumentos la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Se contrastó y validó la información triangulando entrevistas en profundidad, observación de clase y análisis de planificaciones. Para el análisis de los datos se aplicó el programa Atlas ti con el objetivo de reducir los datos cualitativos, construir categorías y profundizar el análisis del discurso de los maestros.

El artículo concluye sobre las dificultades del desarrollo profesional docente en los primeros años de trabajo, la distancia entre el modelo teórico de formación inicial y la práctica educativa, y posteriormente describe demandas y desafíos que los maestros noveles deben enfrentar.

Finalmente, propone algunas nuevas líneas de investigación para ampliar y profundizar el estudio de los maestros noveles.

Palabras clave: maestros noveles, teoría-práctica, prácticas de enseñanza

1 Maestro. Profesor de Investigación Educativa en el IFD de Treinta y Tres, CFE. Máster en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes (Universidad ORT). Contacto: luisgadea-blanco@gmail.com

Identificación del problema de investigación

Se investigaron los elementos predominantes que dieron lugar a la construcción del modelo de práctica docente y a los factores que inciden en el cambio de ese modelo, en su conformación o en su permanencia.

Se hizo un estudio cualitativo situado en el marco de la articulación entre la formación profesional y el ejercicio de la práctica docente. El enfoque de este estudio estuvo orientado a examinar del desempeño docente en el campo operativo y en la construcción del trayecto profesional. Entonces, el problema se centró en la práctica que desarrollaron los docentes en el ámbito de la realidad escolar.

De hecho, el nuevo profesional se forma en el juego de estrategias que se aplican mediante acciones didácticas, pedagógicas y sociales. Todo ello va conformando una matriz de referencia conceptual (Pérez Gómez, 1987), con la que el sujeto observa e interactúa con la realidad. En este sentido, el estudio intentó encontrar el entramado de esa matriz referencial que opera como la herramienta intelectual que utiliza el docente en su trayecto profesional. La matriz referencial es el sustento teórico que cada individuo va formando, en la que se observa a sí mismo y desde allí origina acciones de intervención didáctica.

La práctica docente no es un proceso acabado. El docente tiene una construcción modélica proveniente de la institución que lo formó y luego reconstruye ese modelo con la asistencia de la teoría, con la reflexión práctica-teoría, con la realidad dada por la cultura institucional, con el bagaje de sus creencias personales.

Este trabajo insistió en indagar cómo se dieron esos procesos, cómo fueron formados los noveles maestros y cómo reconstruyeron esos patrones conceptuales de acción en el quehacer educativo.

El estudio procuró dilucidar si las conceptualizaciones teóricas desarrolladas por la práctica del currículum en el que fue formado el novel docente condicionó el desarrollo de sus intervenciones didácticas. Se exploró si la formación obtenida durante todo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en el IFD dejó huellas con incidencias en la solidificación y formación profesional. Formó parte del estudio el rastrear los contenidos conceptuales del maestro y continuar con el proceso de interiorización de esas valoraciones en la conformación del perfil docente exigido por las autoridades del IFD. Otra dimensión lo constituyó la relación: construcción profesional y las prácticas didácticas derivadas de la aplicación de patrones conceptuales o de modelos de acción.

Por lo tanto, intentamos describir logros y debilidades del ejercicio de la enseñanza actual con referencia a la nueva agenda didáctica (Litwin, 2008) y a las prácti-

cas que derivan del empleo del plan de Formación Docente en el cual se forman los docentes principiantes.

Hay diversos factores que interaccionan en las prácticas. Unos de ellos son las distintas culturas institucionales de las escuelas que forman parte del escenario donde desarrolla la actividad el maestro. El estudio mostró el nivel de predominio que tienen los contextos institucionales en la construcción de las prácticas y la incidencia en la socialización profesional.

A la hora de pensar las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas, uno de los temas es el análisis de la problemática del docente y la calidad de su formación. Los sistemas educativos actuales, configurados en la modernidad, conservan un distintivo fundamental: la formación docente como recurso insustituible para la escuela de la nueva época. De hecho, la formación del maestro y sus prácticas constituyen la mirada central (Fullan, M, 1999). Por eso entendemos que la construcción profesional es uno de los temas que justificó realizar esta investigación.

En la práctica profesional cotidiana con estudiantes docentes hemos observado y escuchado, en reiteradas oportunidades, la preocupación de los estudiantes por diferentes asuntos relacionados con la didáctica de la formación profesional. Entre otros temas comentados, se mencionan los que se refieren a la necesidad del uso de una herramienta adecuada que permita resolver problemas prácticos de enseñanza. Sucede que, desde la institución de enseñanza, no hay una articulación adecuada entre la teoría de enseñanza y el aprendizaje que se imparte. Hay una enseñanza de la teoría desde el punto de vista informativo, pero no siempre se ha logrado la interiorización suficiente en los estudiantes. Y eso hace que cueste “bajarla” a la práctica. En general, los docentes siguen orientaciones muy relacionadas con la cultura institucional de las escuelas donde trabajan, y con las que surgen de las construcciones individuales o de las matrices conceptuales, como ya fuera expresado y corroborado por algunos autores. (Pérez Gómez, 2012; Terigi, 2012).

El factor docente es un elemento clave en la transformación educativa, agente principal de la renovación de los modelos de enseñanza. Cualquiera sea el cambio que se impulse, los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, como mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación.

El uso de la tecnología es un requisito básico en el proceso de transformación. Cuando se habla de la necesidad de incorporar las tecnologías de la información a los procesos de enseñanza está referido a la buena práctica docente (Pérez Gómez Á., 2012) en virtud de lo cual, se examinó cómo el docente novel incorporó el uso de la tecnología a las planificaciones de sus clases.

La buena práctica de enseñanza tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje en una interacción permanente en un contexto determinado (Litwin, 2000). Forma parte de un múltiple proceso que tiene como fin la formación del estudiante. En los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el maestro debe presentarse como el organizador y coordinador (Ausubel, D, & Hanesian, 1998), por lo que debe crear las condiciones para que los alumnos puedan aprender y aplicar los conocimientos, hábitos y habilidades impartidos. La buena práctica también tiene que ver con la posibilidad de formar una actitud ante la vida, desarrollando sentimientos de cordialidad y, además, tener la posibilidad de formar juicios propios mediante la valoración de los contenidos curriculares.

Todos los problemas planteados se relacionan con múltiples factores, entre otros, los contenidos que los docentes trabajan en sus aulas, los criterios que utilizan para seleccionarlos y organizarlos, el papel de sus alumnos en este sentido, cómo se tienen en cuenta las ideas, experiencias y conocimientos que estos tienen sobre las temáticas que se tratan en clase.

La investigación planteó la necesidad de estudiar la relación entre los modelos de formación inicial de docentes y las prácticas actuales. En este sentido, se analizó el choque que se produce al llegar los maestros a las instituciones escolares.

Delimitación geográfica y contextual de la investigación

El Instituto de donde egresaron los docentes estudiados está radicado en el centro de la ciudad de Treinta y Tres (Uruguay). Hace 50 años que fue oficializado (autorizado por las autoridades competentes) como Instituto de Formación a docentes de magisterio y profesorado (en adelante, IFD). Forma docentes que luego desempeñan su labor en escuelas de enseñanza primaria. Consta de un edificio moderno que se inauguró en 1974. Hay 45 profesores de diversas especialidades que desempeñan su labor. El instituto dispone de una matrícula de 241 alumnos en cursos de magisterio y profesorado. Hay un promedio de 40 alumnos que egresan por año obteniendo sus títulos de docentes.

Formulación de objetivos del estudio

Nuestro trabajo tuvo como objetivo general conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio en Treinta y Tres (Uruguay).

En cuanto a los objetivos específicos nos orientamos a dilucidar lo siguiente:

- a) Describir las características de las prácticas de enseñanza que se orientan desde la formación docente inicial.

- b) Comprender las prácticas de enseñanza actuales relacionadas con las experiencias de formación inicial que desarrollaron los noveles docentes.
- c) Categorizar las prácticas de enseñanza, atendiendo a las distintas vertientes teóricas que las mismas evidencian.

Marco teórico de la investigación

La relación teoría-práctica ha sido campo de antagonismos y preocupaciones. La realidad nos muestra que los docentes gestionan conocimientos de diferente envergadura en contextos diversos. Este estudio hizo el recorrido buscando esas relaciones.

En nuestro caso, la escuela y el Instituto de Formación Docente (IFD) se encuentran en una situación de permanente tensión. Baste ver que los estudiantes otorgan mayor importancia y dedican más su tiempo a la práctica, dejando de lado las asignaturas teóricas sin pensar que la una necesita de la otra y ambas se justifican mutuamente. Este quiebre es una de las principales fuentes de problemas que obstaculizan la mejora escolar y el desarrollo profesional.

Algunos autores ven una relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, según ellos la “teoría se desarrolla y se pone a prueba a través de la reflexión y la práctica” (Carr y Kemmis, 1988, pág. 62).

En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el “saber hacer”.

Así, entendemos la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación y la práctica educativa, como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general (Álvarez, 2012). De esta definición se desprendería que teoría y práctica son variables dicotómicas, lo que haría imposible conectarlas. Lo que hoy sabemos es que constituyen mundos amplios y complejos internamente, sin embargo, dependiendo de la coherencia con que se trabaje en este plano, se podrá aspirar a la mejora escolar y al desarrollo profesional docente. En realidad, lo bueno radica en reconocer el aporte que tanto una como la otra realizan a la acción didáctica.

Existen múltiples dificultades para que obremos coherentemente. Algunas de ellas son:

- Problemas institucionales. El IFD y el Centro Educativo primario constituyen los dos contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones, al conocimiento y a la acción, por estar ligados, cada uno, al cultivo de las cuestiones: el IFD a la teoría académica y la Escuela a la práctica educativa.

- Problema histórico. Desde el pasado hasta hoy se ha venido agravando la fractura teoría-práctica debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos.
- Problema profesional. En los centros escolares se suelen dar culturas escolares empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica y de las acciones desarrolladas en los mismos.
- Problema comunicativo. Teóricos y prácticos “hablan idiomas diferentes”, en ocasiones resulta difícil el entendimiento entre ellos. Con frecuencia, al profesorado le cuesta acercarse y comprender la literatura didáctica elaborada por investigadores (Gómez, 2010).

Otro enfoque es el de las teorías implícitas, que pone énfasis en las concepciones que tiene el profesorado en su experiencia cotidiana y en los procesos de enseñanza-aprendizaje señalando cómo cada persona va adoptando, a lo largo de su vida, cierto modo de mirar la realidad que le sirve para explicar y entender las propias ideas y acciones y sus relaciones (Villar Angulo, 1988; Pozo, Del Puy Pérez, 1992).

Según la afirmación de Jackson (2002), en la práctica predomina mucho el sentido común de los docentes. Hay, en general, una resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar. No hay un contacto directo con el conocimiento académico. Esto se agrava porque existe un lenguaje muy formal al momento de divulgar a la práctica el conocimiento “sabio” por parte de la academia. Todo ha influido en fomentar la resistencia al cambio. Son factores de perturbación relevantes: la dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana, la complejidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente como objeto de estudio, la ambigüedad de la práctica y su escasa valoración social, así como la multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diversas perspectivas y la falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos.

Las tensiones a las que se ve sometido el docente en su trabajo también generan ciertas estructuras que modelan la formación profesional. El docente recién recibido experimenta esa situación a lo largo de su carrera y es un componente esencial en la modelación del trayecto profesional (Klein, 2011).

El argumento válido es que *“empecemos a formar a los profesores noveles en la nueva didáctica”* pensando en un cambio de la escuela. La realidad nos indica que cuando los nuevos profesores llegan a la escuela no la cambian, más bien ocurre lo contrario: la escuela los cambia a ellos, haciendo inútil todo esfuerzo anterior.

La conclusión de todos los estudios es que la práctica es siempre un entramado de condicionantes, del pensamiento, del conocimiento del docente y de los contextos culturales. Los docentes son un producto de formación y socialización (Sanjurjo et al, 2009).

En el trabajo de Alliaud (2003), se afirma que cuando los docentes comienzan a trabajar en las escuelas “vuelven” a ser conservadores ya que es allí donde se recuperan los saberes y reglas de acción adquiridos durante la época escolar previa. Aún cuando la preparación profesional haya brindado nuevas concepciones, el contacto progresivo con la práctica promoverá respuestas “adaptativas” a la realidad escolar, activándose los modelos incorporados que se han forjado en la época de alumnos. Se responsabiliza a la preparación profesional que no realiza conexiones explícitas con la práctica. La incapacidad de “traducir” los conocimientos teóricos a los principios prácticos. Los docentes recuperan lo que sí aprendieron en un sentido práctico: su propia experiencia y lo que vieron y experimentaron como alumnos de sus viejos docentes.

Marco metodológico

El marco metodológico de este trabajo se fundamentó en el paradigma cualitativo. La posición del investigador fue la de compenetrarse con el objeto de estudio y observar debajo de la “superficie social” (Bourdieu, 2010). Es el investigador, con sus técnicas y habilidades, quien puede sacar los contenidos significativos a “flote”.

El método fue inductivo. Se usó la técnica de observación pautada, entrevista focalizada, análisis de documentos. Estos instrumentos tuvieron como fin lograr que el entrevistado centralice sus respuestas de acuerdo a los datos requeridos y permitiera la dilucidación de los objetivos del estudio.

La muestra que construimos fue cualitativa de representatividad socio-estructural y contextual (Tojar, 2006). Tuvo en cuenta la nota promedio de egreso del IFD, el contexto socio-económico de los tipos de escuelas en las que el novel docente desarrolló su actividad.

El rigor científico aplicado se apoyó en diferentes conceptos y categorías que proponen Valles (2007) y Navarrete (2000): credibilidad, triangulación y transferibilidad.

Por último, hicimos una fundamentación acerca del análisis de datos. En ese sentido, construimos categorías de análisis de todos los datos expuestos mediante un proceso de fragmentación o segmentación por el que redujimos los datos en función de su significación respecto a las preguntas y objetivos de investigación y, también, entrecruzamos los datos de la observación con las entrevistas.

Diseño y Método

El diseño desarrollado en este trabajo fue un diseño flexible basado en los principios del paradigma cualitativo.

El método utilizado en este estudio fue el método inductivo. La metodología describe, valora y, en cierto modo, prescribe un conjunto de reglas, procedimientos y criterios que el investigador debe considerar. Del criterio metodológico se desprende la técnica a utilizar que también está vinculada con la concepción epistemológica de la relación investigador-objeto de estudio y las características de los datos a obtener. Por lo tanto, las técnicas utilizadas fueron: entrevistas, observaciones de las intervenciones de clase que hicieron los noveles, análisis de documentos de los docentes muestreados.

En la investigación se les dio relevancia a “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, pág. 20).

Estrategia de análisis de datos

Los datos obtenidos de las observaciones y de las entrevistas se cruzaron a los efectos de construir las categorías. La triangulación nos permitió realizar un encuentro de datos (observaciones-entrevistas- análisis de documentos) que logró un acercamiento mayor al objeto de estudio.

El proceso de análisis incluyó la codificación de las respuestas de las entrevistas y de las observaciones realizadas (colocación de cada ítem en su categoría apropiada, a posteriori del trabajo de campo).

El paso siguiente fue sistematizar los datos de la realidad (Bustingorry, Sonia et al. 2006, pág. 120). La sistematización es reflexionar sobre la realidad, tomar distancia entre la teoría y la práctica, buscar relaciones. La sistematización implica crear categorías conceptuales que luego ayudarán a la reflexión teórica.

Mediante el procedimiento inductivo, el código y la categoría se establecieron a partir de lo que los propios sujetos manifestaron. Se utilizó el programa Atlas ti para procesar los datos.

Resultados

El estudio desarrollado aquí ha explicado el objetivo general de la investigación que fue: Describir las características de las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio.

En una primera secuencia de análisis de resultados se analizaron las entrevistas realizadas a los noveles docentes. En una segunda secuencia analizamos las observaciones

realizadas directamente en la práctica de aula y las documentaciones que se emplearon para llevarlas a cabo. Los profesores de práctica pretendieron desarrollar, durante el trayecto de formación profesional, esquemas prácticos de aprendizajes de intervención de enseñanza, adecuados a la nueva agenda didáctica y a las orientaciones del plan 2008 de Formación Docente.

La necesidad de resolver el día a día de la clase crea el surgimiento de tensiones que se presentan al encarar la problemática compleja de una clase, no ya como estudiante de práctica, sino como maestro a cargo de un grupo de niños durante un año.

Se constata una preocupación en la articulación teoría-práctica. En la práctica, los docentes reflejan la conducta y sus representaciones sobre el sentido de lo que hacen. El sujeto mediatiza y construye su realidad en base a las teorías de que dispone. Crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones. No siempre hay una relación directa de la teoría con la práctica y, a veces, los conceptos que se tienen de teoría no son los conceptos que entiende la academia. Para un novel una teoría puede significar los “proyectos” y las prácticas refieren a los esfuerzos para llevarlos a cabo.

Otro de los aspectos analizados fue la relación entre el rendimiento académico en la etapa de formación y la visión que tienen los maestros sobre sus prácticas. La nota de calificación de egreso del IFD de los docentes tiene incidencia en la práctica. Aquellos que registraron estrategias nuevas frente a los desafíos de los contextos escolares obtuvieron calificación entre 88.680 y 72.980 (Nivel A). Otros, con una nota menor entre 72.530 y 56.750 (Nivel B), adoptaron actitudes más conformistas y de impotencia frente a los desafíos. Los noveles mejores calificados están más cerca de haber logrado algunos de los objetivos del Plan 2008 con relación a la autonomía profesional.

En la tabla I observamos la realidad referida a las prácticas de clase de docentes nivel B (puntaje 72.530-56.750)

Tabla I. En la primera columna se indica cantidad de sujetos, en la segunda se relacionan: grupo de sujetos y las categorías extraídas

Sujetos observados	Categorías observadas en el desarrollo de las clases
1	No problematiza los conocimientos a aprender
2	No tiene apoyo institucional para el día a día en la escuela
1	No fomenta la crítica entre sus alumnos
4	Planifica con otros, tiene inseguridades
4	No utiliza las XO como recurso integrado a la enseñanza
3	No construye conocimiento colectivamente

Categoría a partir de datos obtenidos en intervención de clase (Docentes B).

Conclusiones finales

Los docentes estudiados tienen una edad promedio de 23 años y son docentes egresados del único Instituto de Formación Docente existente en la ciudad de Treinta y Tres (Uruguay). Están trabajando en escuelas ubicadas en distintos lugares de la zona geográfica definida. Hay docentes trabajando en la ciudad y docentes que realizan su labor a 100km de distancia de sus hogares familiares. Están ubicados en zonas urbanas y rurales con ciertas dificultades de transporte.

Esta investigación pretendía “conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio”. El estudio tenía como objetivo específico: describir, comprender y categorizar las prácticas de enseñanza atendiendo a las vertientes teóricas que desarrollaron los noveles.

De los estudios de campo se pudo apreciar que los noveles van construyendo su propio modelo profesional de trabajo con dificultades, confirmando lo sostenido por Rodríguez Zidán (2002). El modelo docente en que se forman los noveles importa mucho.

Los maestros se cuestionan su capacidad de dar respuestas técnicas a los problemas educativos. En virtud de lo cual, manifiestan que en la Formación Docente y en las Instituciones donde desarrollan su labor hay carencias en crear ámbitos de discusión a partir de la problemática y del conocimiento de las prácticas. La formación obtenida en el IFD es siempre muy cuestionada por los noveles.

En todas las entrevistas los educadores mencionan o relacionan la necesidad de encontrar “salvavidas pedagógicos” para la solución de su problemática y atender sus desafíos diarios en el trabajo docente. Tienen dificultades en procesar y construir un conocimiento pedagógico reflexivo, organizado y relacionado de manera sistemática con la práctica. Por eso manifiestan la necesidad de crear instancias de reflexión pedagógica en las instituciones.

La búsqueda de la autonomía y de la autorregulación profesional son objetivos a perseguir en el camino de mejorar las prácticas. La necesidad de examinar el modo de concretar esa autonomía y los análisis de acciones para llegar a esas metas aportarían insumos para mejorar la formación docente inicial.

De las observaciones y entrevistas a los noveles se desprende un reclamo general consistente en la necesidad de contar con un tutor al comienzo de sus prácticas. Pretenden iniciar su labor docente, en especial durante el primer año, abandonando las estrategias del “ensayo y el error” que generalmente practican, las que siempre van por fuera de un pensamiento académico profesional y de una sistematicidad científica. Aspiran a obtener un acompañamiento tutorial, independientemente de la autoridad técnica formal.

En la tabla I de este trabajo, hemos representado datos muy significativos. Se puede apreciar que un grupo de noveles, cuyo desempeño docente estaría en un nivel A, son los que resuelven situaciones con mayor autonomía, y los docentes que representan un nivel B son los que muestran dificultades mayores en sus prácticas.

Esa tabla se construyó de acuerdo a las entrevistas y observaciones de clase constatadas. Los docentes ubicados en el Nivel A (Puntaje de egreso: 88.680-72980), en total seis de la muestra, han exhibido más creatividad para resolver estratégicamente los desafíos que provienen de los contextos con dificultades. Pero creemos que se debería realizar otro estudio más profundo, con una muestra más amplia, para dar mayor confiabilidad a este hallazgo.

En general, todos los noveles manifestaron carencias en la preparación curricular de su formación inicial y dificultades en la planificación técnica de su intervención de enseñanza en la clase, lo que ha influido en la construcción modélica de sus saberes profesionales.

Los docentes ubicados en un Nivel B (72.530-56750), en total cuatro, demuestran insuficiencias técnicas mayores al momento de encarar los desafíos de la clase, planificaciones de los contenidos curriculares, construcciones de conocimientos con el alumno, etc.

El docente novel no tiene el “habitus” desde la Formación Docente Inicial, de la reflexión antes, durante y después de la práctica (Jackson, 2002). No hemos observado esta práctica de trabajo en todas las reuniones que realizamos con los noveles. La reflexión establece un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares y el problema que nos plantea la realidad. Se constata que los maestros no tienen claro cómo hacer esta reflexión y conceden poca relevancia a esa estrategia.

Rodríguez Zidán (2002), en el trabajo “Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay”, también afirma acerca de la necesidad de revisar los modelos de Formación Inicial de los docentes. El modelo debería estar sustentado en que el docente adquiera la capacidad de la “autorregulación de la conducta del profesor en función de dar respuestas a los problemas naturales de las interacciones educativas” (op. cit., p. 127). Es parte de los análisis que habría que hacer.

Otro aspecto constatado en esta investigación es que los docentes manifiestan grandes carencias en la utilización de estrategias sociales adecuadas para lograr el acercamiento familia-escuela. Esperan que los padres vengan a la escuela (organizando encuentros festivos esporádicos). Los docentes no van a los hogares presentándose como profesionales interesados en la formación del niño. Hay abundante literatura

que avala este concepto de potencializar el acercamiento a la familia del educando. (Castorina y Dubrosky, 2000).

La familia influye en el modo de adquirir modelos de aprendizajes, valores. Los maestros recién recibidos no tienen claro la función docente y social que podrían cumplir los padres. En general, no manifiestan inquietud en lograr la colaboración de referentes familiares y concretar así una labor más efectiva. El novel no tiene un concepto bien interiorizado de que esta función es imprescindible en el momento actual.

Otro aspecto que se desprende de los datos obtenidos, en el marco de este estudio, es el que se refiere a los acotados apoyos profesionales institucionales que se dan en cada escuela a los noveles que trabajan allí. Las instituciones miden con una misma “vara” a un docente con experticia que a un docente recién recibido. Se desprende de comentarios emanados de las entrevistas que los directores tienen poca experiencia en el liderazgo pedagógico y en el papel de orientador didáctico. Lo que se practica es una relación familiar director-maestra, pero no técnica.

Las culturas institucionales instaladas en las escuelas son un dispositivo simbólico de presión que reduce la creatividad y el buen desempeño del docente. Hay un 20% que se sobrepone a las directivas culturales y crean sus propias propuestas. Pero estas intervenciones no están exentas de conflictos.

La formación del docente para esta era hace imprescindible el manejo y la utilización pedagógica del recurso tecnológico. No solamente la dimensión “uso de herramientas”, sino también el aprovechamiento de esas herramientas para la construcción de proyectos educativos de intervención de clase.

Hemos observado en muchas prácticas de los maestros, en contradicción con lo que dicen que hacen y la preocupación de los profesores de práctica, el uso esporádico de las XO como herramienta potenciadora de los aprendizajes. No hemos observado propuestas originales de aula en el uso de la computadora individual. Solo se han seguido directivas presentadas desde la superioridad. Los nuevos entornos tecnológicos tienen enormes aportes para hacer y el docente no sabe cómo aprovecharlos. La tradición heredada del cuaderno, el papel, el lápiz ocupan el lugar central. Por lo tanto, no se ha potenciado el uso de la computadora para mejorar los desarrollos cognitivos. Hay excepciones que no superan el 10% de la muestra.

Se identificó que un 40% de los docentes usan el cuaderno como una herramienta para reproducir conocimientos solamente. No utilizan el cuaderno como un instrumento para desarrollar la reflexión y la construcción de saberes en el alumno. Ellos entienden que todo conocimiento “dado” debe esquematizarse en el cuaderno para luego aprenderlo y reproducirlo. Pero hay un 60 % de los docentes que intentan transformar el cuaderno en un portfolio de aprendizaje.

En este estudio no se pudieron apreciar las influencias preponderantes de las biografías escolares que se han observado en otras investigaciones (Alliaud, 2004; Rivas, 2003). Sí han habido algunas influencias de los formadores de prácticas, profesores y/o docentes tutores. Pero en general la mayoría de los maestros crean sus matrices conceptuales de intervención docente, en base a “ensayo y error”, buscando recetas pedagógicas. Otros intentan aplicar los conceptos aprendidos en IFD con casi nula influencia de las biografías escolares.

El plan 2008 intenta formar un educador que sea un profesional crítico, reflexivo, que se oriente por la teoría y que genere conceptualizaciones que lo ayuden a entender la práctica. Este estudio no ha podido constatar que todos los docentes estudiados transiten ese camino. Solo un 60% de los maestros considerados en este trabajo intentan realizar prácticas constructivas, teniendo en cuenta las definiciones de la nueva agenda didáctica. (Litwin, 2008; Feldman, 1999; Scaffo, 2013).

Proyectándonos hacia un posterior estudio, estimamos que se podrían seguir indagando algunos aspectos como los que siguen: a) Valorización de la relación de la categoría: nota de egreso de la Institución y nivel de aprovechamiento teórico de los aprendizajes. b) Profundizar el estudio de docentes categorizados (Nivel B) en situaciones de demandas sociales críticas. c) Ahondar acerca de los procesos de metacognición referidos a las autorregulaciones profesionales en las intervenciones de enseñanza, a la autorreflexión en la acción de las prácticas docentes, a las interiorizaciones de los modelos de acción pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (Marzo de 2003). *Revista iberoamericana de educación s/inf*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de La experiencia escolar de maestros “inexpertos”.
Biografías y trayectorias: <http://rieoei.org/deloslectores/784Alliaud>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1998). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (2010). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustingorry, S., y Sánchez, I. (2006). Investigación cualitativa en la educación: hacia la generación de teoría del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*. Vol. XXXII N° 1, 119-133.
- Castorina, J. A., y Dubrosky, S. (2000). *Psicología, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Felman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kemmis, C. (1988). *Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Klein, F. (2011). *Las tensiones en las relaciones docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar (1a edición)*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarrete Mejías, J. (2000). El muestreo en la investigación educativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-177.
- Nossar, K. (2006). El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad CeRP en la ciudad de Rivera. *Cuadernos de Investigación Educativa* 2. (13), 73-92.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Educación- Vol 135*, 199-221.
- Pérez, Gómez, A. (2010). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rodriguez Zidán, E. (2002). *Revista iberoamericana de Educación, Edición Digital*. Recuperado el 22 de setiembre de 2014, de Un estudio sobre profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay: www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Scaffo, S. (2013). *Educación Santa Elena*. Recuperado el 7 de Agosto. de 2014, de Guía de identificación de buenas prácticas de innovación.: www.santaelena.edu.uy
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Tojar, H. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis. (4ta edición).
- Villar Angulo, L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

Formación continua de docentes noveles: estado de conocimiento

Dra. Cristina Maciel de Oliveira¹

División Planeamiento Educativo, CFE

Resumen

Este artículo presenta un estado de conocimiento sobre la formación continua de docentes noveles de enseñanza secundaria a nivel internacional. El estudio consiste en una investigación documental que toma como universo el corpus de investigaciones que integran las bases de datos ERIC, ProQuest, PsycINFO y EconLit. El proceso de investigación sigue tres etapas: contextualización, clasificación y categorización de los problemas de investigación planteados. Las unidades de análisis son los objetivos generales que presentan los informes de investigación. La exploración, descripción, recopilación y selección de estos se realiza siguiendo una metodología heurística. La interpretación posterior se efectúa desde una perspectiva hermenéutica. Se clasifican los problemas de investigación según tres propósitos: (a) mejorar la formación docente en función de los desafíos actuales que enfrenta la docencia; (b) promover en quienes enseñan una visión inclusiva y favorecer el desarrollo de actitudes para la inclusión social; (c) comprender el significado que las y los docentes le atribuyen a la enseñanza y a los cambios de sus creencias en el tiempo. En conclusión, parece haber tres núcleos de interés: la formación docente, la práctica docente y las creencias docentes. Se inducen características que debería reunir un programa de formación continua dirigida a dicho sector docente.

Palabras clave: Formación continua, docentes noveles, enseñanza secundaria.

Introducción

El origen de nuestra preocupación por el tema surge a raíz de las experiencias vividas como profesora en el ámbito de la formación docente inicial. Ello dio origen a la investigación exploratoria; “Identificación, caracterización y evaluación de nece-

1 Maestra (IINN), Docente en Enseñanza Superior (UCU), Magíster en Educación (UCU), Doctora en Educación (UNED, España). Actualmente se desempeña como Asistente en Educación, en la Dirección de la División Planeamiento Educativo (DPE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) y como docente en el Centro Universitario Regional del Este (CURE), Universidad de la República (UdelaR). Contacto: cristinaci@gmail.com.

sidades profesionales sentidas por profesores principiantes”, que desarrollamos en 2008, en liceos públicos de la Región Este de Uruguay, la cual nos permitió confirmar empíricamente que quienes ejercen la docencia en el nivel de enseñanza secundaria, a partir de su titulación, sienten necesidad de mejorar el ejercicio de su tarea docente en el transcurso de los primeros años de trabajo (Maciel de Oliveira, 2009).

La información obtenida reforzó nuestra convicción de que el fortalecimiento de la formación teórica y práctica de los profesores que cuentan con hasta cinco años de ejercicio profesional, es una necesidad para estos y un problema a ser considerado por la política educativa nacional (Maciel de Oliveira, 2011).

Una tarea fundamental y previa a la elaboración del estado del arte necesario para formular y justificar una propuesta en este sentido fue indagar el estado de conocimiento sobre la formación de docentes noveles de enseñanza secundaria en actividad. En esta indagatoria nos interesó identificar cuáles son los problemas de estudio que plantean las investigaciones del último quinquenio (2010-2014) al respecto.

Los antecedentes y referentes teóricos que enmarcan la construcción del estado de conocimiento, los procedimientos metodológicos, la información recogida como producto de esta tarea exploratoria y las conclusiones son el motivo de este artículo. Consideramos que este trabajo puede resultar un aporte a los interesados en la temática vinculada con la formación de docentes principiantes.

Antecedentes

Sirven como antecedentes al presente estudio los estados de arte sobre formación de docentes, preferentemente latinoamericanos, y las referencias sobre programas de formación continua destinados a docentes principiantes que están siendo desarrollados en el contexto latinoamericano e internacional.

Del relevamiento de los estados de arte obtuvimos información sobre el interés investigativo que ha generado la formación docente en general y algunos aspectos específicos de la misma. En la década de los años noventa del siglo XX, según Messina (1999), quien realiza un estado del arte a partir de bases de datos de dos centros de documentación ubicados en Santiago de Chile, las investigaciones muestran a la formación docente continua o en servicio entre sus objetos de interés, junto con la formación docente inicial, los talleres de profesores, la profesión docente, el trabajo docente, la identidad docente, la didáctica, el currículum y los saberes pedagógicos. Puede observarse, entonces, que la investigación comienza a aportar elementos de análisis sobre la formación docente continua o en servicio.

A comienzos del siglo XXI se analiza la problemática que da lugar a que en Latinoamérica se haya centrado la atención en la formación de docentes en servicio en el informe basado en un estudio realizado por UNESCO/OREALC y PROEDUCA-GTZ en los siguientes diez países de América Latina: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (Saravia y Flores, 2005).

En el caso específico de los docentes principiantes, Jiménez Narváez y Angulo Delgado (2008) reconocen cuatro áreas de estudio en las investigaciones sobre esta etapa profesional. Un área es la relacionada con las características de los profesores principiantes, sobre la que parece no haber publicaciones en América Latina hasta 2006, año en que se realiza en Colombia el taller internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. La segunda área tiene que ver con las experiencias de acompañamiento en Estados Unidos, en Europa (Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, incluyendo a Israel) y en países de otros continentes como Nueva Zelanda y Japón. Una tercera área se refiere a las dificultades que tienen los profesores principiantes, a partir de las investigaciones de Vonk (1983) y de Veenman (1984). La cuarta área reúne las investigaciones sobre la socialización de los principiantes. Estas incluyen los factores que inciden, las diversas fases que se identifican en el primer año de trabajo, las estrategias empleadas por los profesores y sus posibles cambios de perspectivas en la forma de enseñar.

Ante el interés de diseñar un programa de formación continua para docentes principiantes, nos interesa particularmente la mención a las dificultades detectadas en las investigaciones, que se les presentan a estos. Los resultados revelan que los problemas son similares para los maestros de enseñanza preescolar, básica o para profesores de enseñanza media, y se dan en la enseñanza (manejo y control, motivación y participación, evaluación y respuesta a las diferencias de los estudiantes en la clase), en la planificación (contenidos planeados en relación con el tiempo disponible, manejo y organización del trabajo, localización de los recursos materiales) y en las relaciones con colegas, directores, familiares de los estudiantes y con la comunidad. También representan dificultad el balance de su vida personal, las políticas, los procesos y las reglas de las instituciones.

Como complemento de la información sobre la región latinoamericana, consideramos la revisión internacional de investigaciones sobre el desarrollo profesional docente, en lengua inglesa, realizada por Villegas-Reimers (2003). Nos interesa especialmente la fundamentación sobre la importancia de que los profesores participen en situaciones de desarrollo profesional, dado el impacto positivo que este tiene en sus creencias y prácticas, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educativas.

Otro campo de antecedentes al que recurrimos es el de los programas que buscan facilitar la inserción profesional y fortalecer la formación los profesores principiantes. La institucionalización de esos programas es reciente en América Latina en comparación con las políticas y los dispositivos de apoyo implementados en países del continente europeo e incluso asiático, como Japón, en donde se desarrolla el programa de capacitación obligatoria para los profesores egresados desde 1988.

En la década del ochenta del SXX, Tisher (1984), citado por Marcelo (1988), desde una perspectiva internacional sobre la inducción de profesores, plantea los objetivos que deben proponerse los programas destinados a apoyar a los profesores e introducirlos en su profesión durante sus primeros años de enseñanza. Estos objetivos son: el desarrollo del conocimiento del profesor sobre el centro educativo y el sistema en el cual se inserta, el conocimiento de la conciencia del ser profesor y la comprensión del profesor principiante en relación con la complejidad de las situaciones de enseñanza y la sugerencia de alternativas para afrontar estas complejidades, el suministro, a estos profesores, de servicios de apoyo y recursos dentro de los centros educativos y la ayuda a que apliquen el conocimiento que tienen o que podrían obtener por sí mismos. Se identifican, entonces, dos tipos de programas de inducción para profesores principiantes, unos centrados en la institución educativa mediante actividades integradas en los problemas propios del desarrollo profesional (1987, Universidad de Holanda) y otros basados en la utilización de mentores para el asesoramiento de estos profesores (1987, California) (Marcelo, 1988).

Actualmente, los programas de inducción estructurados y diseñados para ofrecer formación adicional y ayuda personalizada a los profesores principiantes son obligatorios en 17 países o regiones (Alemania, Estonia, Irlanda, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Croacia y Turquía). Algunos de estos programas se centran en el asesoramiento individual y otros en la formación, pero todos tienen como objetivo ayudar a los profesores a adaptarse a la profesión y reducir las probabilidades de que los docentes abandonen la profesión tempranamente (Comisión Europea, 2013). En España, puede citarse el programa de iniciación a la enseñanza “Comencem bé” (“Empecemos bien”), que se desarrolla desde el curso 2005-2006 y está dirigido al profesorado interino que trabajará por primera vez.

Dentro de América Latina, recogemos la experiencia de Argentina, Uruguay y Colombia. En Argentina, desde el 2007, el apoyo a los docentes en el inicio del ejercicio profesional es una función del sistema de formación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación. En Uruguay, se desarrolla el proyecto “Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en

sus primeras experiencias de inserción laboral” desde el 2010, orientado al desarrollo de capacidades para el apoyo de los recién egresados en los Centros de Formación en Educación y a fortalecer el rol del acompañante mediante el “Programa de Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay”. En Colombia se lleva a cabo la “Estrategia de Acompañamiento a Docentes Noveles” en todo el país, luego de su validación en 2013.

Referentes teóricos

Los referentes teóricos de este trabajo se centran en las siguientes conceptualizaciones: estado de conocimiento, formación docente continua, docentes principiantes y educación secundaria. Se presentan brevemente a continuación.

A los efectos de conceptualizar el estado de conocimiento, por diferencia del estado del arte y del estado de la investigación, recogemos el planteamiento de Londoño, Maldonado y Calderón (2014), quienes expresan que los estados del arte se orientan a la formulación y justificación de problemas de investigación; los estados de la investigación se dirigen a investigadores especializados y a quienes toman decisiones; los estados de conocimiento se dirigen a un público más amplio como ser estudiantes, académicos y también pueden ser utilizados para la toma de decisiones. Refiriéndose específicamente al estado de conocimiento, estos autores lo definen como sigue:

Un Estado de Conocimiento es un análisis sistemático y valorativo del conocimiento y de su producción, surgido de un campo de investigación durante un período específico, que permite identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2005) (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 19).

El estado de conocimiento que se presenta tiene como objeto la formación continua de docentes principiantes o noveles de enseñanza secundaria.

La importancia de la formación docente continua, permanente, en servicio, es reconocida por numerosos autores y organismos internacionales. Se caracteriza como proceso clave en la profesionalización docente (Moliner y Loren, 2010), como una necesidad (Ávalos, 2002, Camargo Abello, Calvo, Franco Arbeléz, Vergara Arboleda, Londoño Camacho, Zapata Jaramillo, Garavito Prieto, 2004, Vezub, 2013); ha sido motivo de análisis internacionales, principalmente ingleses y norteamericanos (Ávalos,

2002); se ha analizado la oferta y organización de la formación continua existente en los países miembro-fundadores del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay), (Alliaud, 2014).

UNESCO (2014) reafirma, por su parte, la importancia de la formación docente en servicio con el siguiente fundamento:

Una vez que llegan al aula, todos los docentes necesitan un apoyo continuo que les posibilite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, fomente su motivación y los ayude a adaptarse a los cambios, como la aplicación de un nuevo programa o plan de estudios. Los educadores que han recibido algún tipo de formación en el servicio suelen enseñar mejor que quienes no la han recibido, aunque esto depende del objeto y la calidad de la formación (Glewwe y otros, 2011), (UNESCO, 2014, p. 268).

La formación continua implica entender como proceso el desarrollo de la profesión. “En cualquier etapa de su vida y de su carrera los maestros se encontrarán en una determinada fase de desarrollo personal y profesional” afirma Day (2005, p.71). En este sentido, el análisis de dicho proceso ha dado lugar a teorías que describen y explican las diferencias entre los docentes según sus conocimientos y destrezas (Day, 2005).

En el curso del desarrollo profesional, nos interesa la fase identificada por Huberman (1989) como “Entrada en la carrera”. Esta etapa, correspondiente a los tres primeros años de trabajo docente, se caracteriza por la toma de conciencia del profesor sobre las diferencias existentes entre las condiciones de trabajo concretas y la idealización que sobre las mismas construyó durante el curso de formación inicial, en relación con aspectos tales como las relaciones interpersonales profesor-alumno y profesor-profesor, su propio modo de trabajo con los alumnos y la cultura institucional (Menna Barreto Abrahao, 2001).

La transición entre ser profesor como aprendiz y ser docente en el primer trabajo, suele provocar un shock o “choque con la realidad” que se produce a partir de la toma de conciencia de las diferencias entre la realidad y los ideales trazados durante el período de formación inicial. Veenman (1984), citado por Imbernón (1994), denomina esta situación vivida por docentes principiantes, con el término “shock de la realidad”.

Huberman (1992, p. 117) sostiene que “el concepto de shock de la práctica representa un síndrome reactivo de la socialización profesional de los profesores y maestros al pasar de la etapa de la formación inicial en profesorados o universidades a la práctica profesional”. En el análisis de este síndrome, la autora expresa que la reac-

ción emocional del docente es de sentimientos de desamparo y de miedo ante el fracaso. En el aspecto cognitivo, el shock provoca aversión frente a la teoría aprendida, que le resulta inoperante en la práctica. En lo concerniente al comportamiento, el shock bloquea el accionar y reaccionar sensible, impidiéndole al profesor identificar las posibilidades de la situación.

Según Esteve, Franco y Vera (1995, p. 59), la expresión “choque con la realidad” es expresiva pero inapropiada, porque da la idea de que se trata “sólo de un instante corto de conmoción que uno tiene que pasar necesariamente en un momento”. Estos autores interpretan que, además, es ambiguo, porque encubre formas heterogéneas e incluye diversos procesos de transformación que afectan a la personalidad del joven profesor. Describen esta fase de la siguiente manera:

Es un período de asimilación de una realidad compleja que se impone incesantemente, día tras día, al profesor debutante y que puede tener unas consecuencias trascendentales para la confrontación de su rol docente y la adaptación a su entorno profesional (Esteve, Franco y Vera, 1995, p. 59).

La conceptualización de Imbernón (1994) representa para nuestro trabajo una adecuada síntesis de las características principales que definen la entrada en la carrera como principiante o novel:

Se considera etapa de profesor novel la que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio, aunque algunos autores la extienden hasta los cinco primeros años. Es una etapa de socialización, en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional (Imbernón, 1994, p. 58).

El primer lustro en la vida de quien ejerce la docencia es clave porque es cuando construye su cultura de trabajo (Vaillant, 2014). “Y parecería relevante que las propuestas de carrera profesional docente en América Latina abordaran el período de inserción a la docencia como un tema específico. Son pocos los países que tienen políticas focalizadas en docentes principiantes” (Vaillant, 2014, p. 62).

Son motivo de este estudio los docentes principiantes que se desempeñan en el nivel de enseñanza secundaria, también llamado educación secundaria, enseñanza media, bachillerato, dependiendo de cada país.

La importancia para el crecimiento social que se le atribuye a este segundo nivel educativo, considerado puente entre el sistema escolar y el mercado de trabajo, es enunciada en numerosos informes de los últimos quince años (Barclay & Doll,

2001; Jarque, 2001; Maclean, 2001, 2002, 2003, 2005; Di Gropello, 2006; Miranda López y Reynoso Angulo, 2006; Bloom, 2007; Etim, 2007; Mbelle, 2008; SITEAL, OEI, IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2010). La siguiente cita es ilustrativa al respecto:

A nivel mundial, la educación secundaria se ha convertido en un área de creciente preocupación y en un enorme desafío para los investigadores y formuladores de políticas en el campo de la educación, dado que cumple una función cada vez más importante en la creación de sociedades saludables y cohesivas que fomentan al mismo tiempo el crecimiento económico. (UNESCO, 2011, p. 7)

Ante la expansión de la educación secundaria, cuyas tasas de acceso y conclusión de la misma están en alza (UNESCO, 2011), aumenta el interés por mejorar su calidad y educar a los adolescentes y jóvenes en la actual sociedad caracterizada por la post-modernidad y la globalización.

Este interés determina que se reconozca la necesidad de privilegiar la formulación de políticas educativas orientadas a los docentes de educación secundaria, las iniciativas de formación previa al servicio y de desarrollo profesional para mejorar la calidad pedagógica, junto con la implementación de mecanismos de supervisión administrativa y pedagógica de carácter permanente (UNESCO, 2011).

Procedimientos metodológicos

Los antecedentes mencionados sobre formación de docentes principiantes y programas de formación continua dirigidos a estos; los referentes teóricos explicitados en relación con la importancia que se le atribuye en la sociedad actual a la formación docente continua, a la caracterización de la etapa de profesor principiante o novel, así como el objetivo de mejorar la calidad de la educación secundaria, sirven como marco conceptual para la construcción de un estado de conocimiento que contribuya con la teoría y con la práctica de la formación docente, desde la perspectiva del interés que estas suscitan en el campo de la investigación.

Dado que el objetivo de nuestro estudio fue conocer cuáles son los problemas sobre la formación continua de docentes principiantes de enseñanza secundaria en servicio, que son objetos de investigación, a nivel internacional, en el período 2010 – 2014, describimos a continuación la etapa de investigación documental aludida.

Las metodologías empleadas han sido la heurística y la hermenéutica, desde su concepción filosófica, en el sentido en que lo proponen Londoño, Maldonado y Calderón (2014). Desarrollamos las seis subfases siguientes, concernientes a la búsqueda y

compilación de fuentes de información desde la heurística: (a) iniciación, (b) exploración, (c) descripción, (d) formulación, (e) recolección, (f) selección. Luego se aplicó la fase de interpretación desde la hermenéutica.

El proceso de investigación siguió los tres momentos que son comunes en la construcción de estados de arte en el marco de la hermenéutica: (a) contextualización, (b) clasificación y (c) categorización, según Vélez y Calvo (1992), citado por Londoño, Maldonado y Calderón (2014).

Contextualización

El universo del material documental consistió en el corpus de investigaciones existente en las bases de datos: ERIC, ProQuest (Educational Resource Information Center), PsycINFO, EconLit.

El criterio de contextualización en relación con el texto del informe a recuperar en dichas bases de datos fue que se tratase de un reporte de investigación publicado en los últimos cinco años (2010-2014). Al mismo se le sumaron otras dos limitaciones de búsqueda: que el texto hubiera sido evaluado y que estuviera completo. Los descriptores clave fueron los siguientes:

- Teachers: novice, beginning, new.
- Secondary education, high school.
- Teacher education: novice teachers programs, in-service teacher training, induction programs.
- Professional development.

Clasificación

El criterio de selección fue descartar las investigaciones referidas a la enseñanza de asignaturas específicas, a educación a distancia y a educación especial. Esta opción se fundamenta en que nos interesan las investigaciones de carácter pedagógico general, es decir no sobre la enseñanza de asignaturas específicas, los programas de formación continua de tipo presencial y las acciones formativas destinadas a docentes que se desempeñan en educación secundaria común.

En los textos seleccionados identificamos los siguientes componentes: (a) título del informe y autores; (b) problema estudiado y contexto; (c) tipo de diseño de investigación y metodología; (d) referentes teóricos; (e) conclusiones y sugerencias. Dicha información se registró en una planilla de recolección de datos.

Categorización

La unidad de análisis sobre la cual estudiamos la información, en cada informe de investigación, fue el tema propuesto para su estudio, el cual pudo identificarse en la formulación de los objetivos o propósitos. Se entiende por tema el núcleo de significado (frases y párrafos) que aporta información para nuestro objeto de estudio: los problemas sobre la formación continua de docentes principiantes de enseñanza secundaria en servicio.

Las categorías fueron establecidas de modo inductivo, es decir que no se contó con un sistema categorial previo, sino que las formulamos a partir de tres lecturas centradas en los objetivos de la totalidad de los informes seleccionados. Primeramente, realizamos una lectura fluctuante en un primer contacto con los textos. En una segunda instancia efectuamos una lectura focalizada de identificación de los problemas presentados en cada informe. El proceso de identificación consistió en resaltar en color la expresión de los mismos y en registrar la presencia de la categoría con una palabra o expresión breve. Ello se concretó en una planilla de tres columnas con los siguientes componentes: (a) título del informe y autores; (b) problema estudiado y contexto –extractados de la planilla de recolección de datos inicial, (c) categoría.

Las primeras categorías generales que pudimos establecer fueron: Formación Docente, Práctica Docente y Creencias Docentes (las cuales se rotularon como FD, PD y CD respectivamente).

En los informes analizados, cuyos problemas de investigación se centran en la formación docente (Categoría FD) identificamos dos subcategorías. Una reúne el estudio de los programas en cuanto a su evaluación, a su reformulación para el aumento de los estándares e inclusión de nuevos elementos, al aprendizaje del uso de las tecnologías y al rol que pueden cumplir para la comprensión de la diversidad. Otra subcategoría agrupa los estudios de la formación docente en función del impacto que su desarrollo tiene en las creencias docentes y en la lectura que de la misma realizan las políticas oficiales. Para la Categoría FD se formularon, entonces, las subcategorías Programas e Impacto.

Las categorías que establecimos en los informes de investigación sobre la práctica docente (Categoría PD) concentran estudios relacionados con el aprendizaje del adolescente y del profesor y profesora en relación con los progresos que realiza en sus primeros años como docente, con las áreas de la docencia a mejorar en la situación de enseñanza y con la práctica docente como medio para aplicar la inclusión ante la diversidad, cultivar la conciencia crítica y educar para la ciudadanía. Las subcategorías enunciadas para la Categoría PD fueron: Aprendizaje, Áreas a mejorar y Medio para.

Los informes de investigación agrupados en la Categoría Creencias Docentes (Categoría CD) agrupan estudios sobre las preocupaciones docentes desde la perspectiva del ejercicio de su rol, las transferencias que estos realizan en la enseñanza y las influencias de los formadores en la formación de las y los futuros docentes. Las subcategorías que formulamos fueron: Preocupaciones, Transferencias, Influencias de Formadores.

En la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías formuladas para el análisis.

Tabla 1: Categorías, subcategorías formuladas para el análisis

Categoría	Subcategorías
Formación Docente (FD)	Programas
	Impacto
Práctica Docente (PD)	Aprendizaje
	Áreas a mejorar
	Medio para
Creencias Docentes (CD)	Preocupaciones
	Transferencias
	Influencias de formadores

En la formulación de las categorías tuvimos en cuenta las cualidades que definen un sistema categorial adecuado (de Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez, 2007). Estas son: (a) exclusión mutua, (b) exhaustividad, (c) homogeneidad, (d) pertinencia, (e) objetividad y fiabilidad, (f) claridad, (g) replicabilidad, (h) productividad, (i) diferenciación según el lenguaje. Siguiendo el orden de la anterior enumeración de cualidades de las categorías, las definimos progresivamente: (a) por contraste y diferenciación entre ellas para que el tema de investigación analizado no pueda pertenecer a más de una; (b) lo suficientemente amplias como para que ninguno de los temas considerados quede excluido; (c) de acuerdo con un mismo principio de clasificación, siguiendo un mismo nivel de análisis; (d) acordes con el objetivo general planteado; (e) con objetividad; (f) consistentes consigo mismas; (f) tomando en consideración que la clasificación pueda ser realizada por otro analista; (g) procurando que sean productivas de resultados valiosos; (h) como categorías nominales que clasifican los datos según las características presentes.

La tercera lectura fue interpretativa buscando dar sentido y establecer relaciones.

Construimos para ello un sistema relacional con las categorías, subcategorías y perspectivas de estudio. Inicialmente visualizamos las relaciones en un sistema de

dependencias jerárquicas a la interna de cada categoría tal como se ilustra en las siguientes figuras.

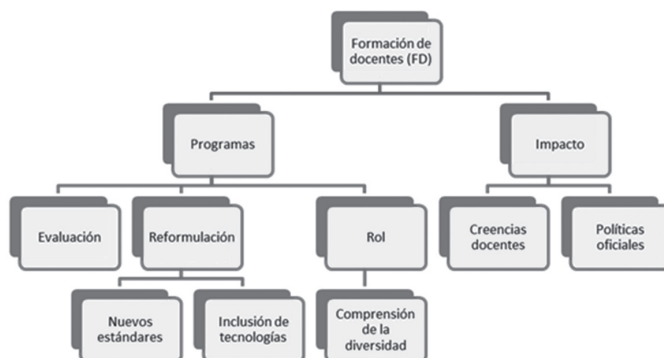


Figura 1. Categoría Formación Docente (FD), subcategorías y perspectivas de estudio.

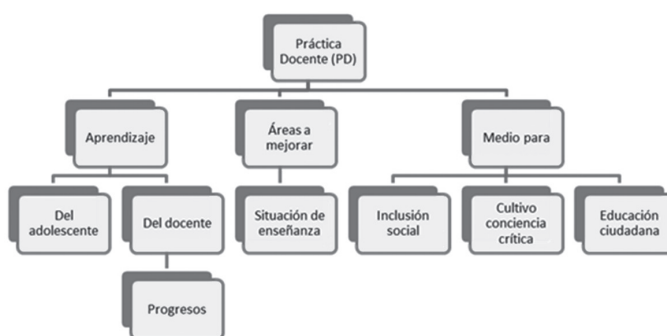


Figura 2. Categoría Práctica Docente (PD), subcategorías y perspectivas de estudio.

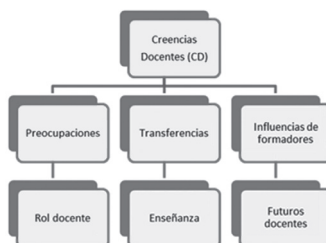


Figura 3. Categoría Creencias Docentes (CD), subcategorías y perspectivas de estudio.

Del análisis de las subcategorías y perspectivas sobre las cuales estudiamos los problemas de investigación, interpretamos que en la primera categoría, Formación Docente (FD), emergen los desafíos actuales que enfrenta la docencia, tales como el

aumento de sus estándares para la mejora de su calidad y la inclusión de las tecnologías, a la vez que la comprensión de la diversidad según las exigencias sociales. En la segunda categoría, Práctica Docente (PD), las perspectivas se orientan a la mejora de la misma con predominio de la concepción de enseñanza como medio para favorecer la inclusión social. En la categoría Creencias Docentes (CD), importan las perspectivas de significado que los profesores le atribuyen a la enseñanza y cómo las transfieren a la misma en el ejercicio de su rol docente.

Conocidos los problemas de investigación planteados en el corpus de investigaciones analizadas, estimamos que es posible reorganizar los temas en función de tres propósitos que es posible agrupar en las siguientes tres nuevas categorías:

- A. Mejorar la formación de docentes principiantes en función de los desafíos actuales que enfrenta la docencia.
- B. Promover en los docentes principiantes una visión inclusiva y favorecer el desarrollo de actitudes para la inclusión social.
- C. Comprender el significado que los docentes principiantes y sus formadores le atribuyen a la enseñanza y a los cambios de sus creencias en el tiempo.

Conclusiones

En relación con la mejora de la formación de docentes principiantes para la atención de los desafíos actuales que enfrenta la docencia (Categoría A), la investigación parece centrarse en los siguientes aspectos: (a) evaluación de los componentes básicos de dicha formación, de los programas de formación docente y de las áreas de la enseñanza en las que los docentes entienden que es necesario mejorar; (b) rediseño de programas de formación docente basados en nuevos estándares de competencias; (c) análisis de las formulaciones de políticas oficiales y de los documentos curriculares sobre el aprendizaje y la formación del profesorado; (d) ajustes del currículo al aprendizaje del adolescente; y (e) inclusión de la tecnología en los programas de formación.

La atención a la diversidad en la formación de docentes principiantes, (Categoría B), se vincula con los siguientes aspectos: (a) la aplicación de modelos en la práctica; (b) el estudio de las perspectivas, del lenguaje y de las conductas docentes en relación con la homofobia, la diversidad sexual, las tensiones interculturales y la enseñanza de asuntos controvertidos, como herramienta para la atención de la diversidad en las clases y la educación de la ciudadanía; (c) la inclusión de asuntos sobre raza, cultura y diversidad en el currículo escolar; (d) el estudio del aprendizaje en servicio con enfoque participativo basado en las necesidades de la comunidad. Se pretende

que quienes ejercen la docencia comprendan su rol como mediadores del marco normativo de la educación ciudadana en sus escuelas y en la realidad particular de su contexto.

La comprensión de las percepciones docentes y de sus formadores, (Categoría C), parece centrarse, a nivel investigativo, en los siguientes aspectos: (a) la identificación de las principales preocupaciones de los futuros docentes de secundaria, de los que principian y de las estrategias que usan para enfrentarlas en las transferencias que realizan a la enseñanza de clase sobre lo aprendido; (b) el impacto que tiene en sus creencias la instrucción recibida en el programa de formación y en el desarrollo de su comprensión de la enseñanza, de su rol docente y del contexto educativo de hoy; (c) las perspectivas, creencias y prácticas de los formadores de docentes en los programas de formación y cómo estas determinan la preparación de quienes ejercerán la docencia.

El estado de conocimiento realizado nos aporta elementos para la reflexión sobre las modificaciones que exigen los cambios sociales en el rol docente. Modificaciones estas generadoras de incertidumbres, tanto en las facetas técnicas del rol como en las éticas, que constituyen, a su vez, un factor relevante en la orientación del pensamiento del profesor y en su desarrollo profesional para la comprensión del fenómeno educativo en su dimensión humana.

Los profesores no solo han de enseñar a conocer sino a vivir en sociedad y a comprender y valorar la complejidad de las relaciones humanas. Parece ser esta una exigencia común de la sociedad actual hacia la formación docente y por ende debería ser atendida en el diseño de un programa de formación continua para docentes principiantes de enseñanza secundaria.

Ante la búsqueda de un marco pedagógico teórico y práctico que atienda estas expectativas sociales sobre el ejercicio docente, adoptamos la postura de la personalización educativa, en el entendido de que es la persona, en sus diferentes dimensiones, el referente fundamental hacia quien deben orientarse las finalidades de la educación. Nos referimos a las personas de quienes aprenden y de quienes enseñan, así como de aquellas cuya colaboración es imprescindible –caso de las familias- con sus realidades circunstanciales y sus valores.

Se pretende, entonces, que un programa dirigido a profesores principiantes propicie un aprendizaje formativo que se relacione más con su disposición para valorar, con su capacidad de actuar sobre la situación educativa, con el conocimiento de la realidad de la enseñanza y del aprendizaje, del sujeto pedagógico y del entorno escolar, que por contenidos disciplinares específicos.

Admitimos que la coyuntura sociocultural incide en la elección de los aspectos que deben fortalecerse en la formación docente continua y entendemos que uno de

los propósitos de dicha formación debe ser contribuir a que los docentes beneficiarios de la misma desarrollen capacidades para la comprensión crítica de su identidad profesional. Sin un sentido claro de identidad docente, los enfoques teóricos que estos puedan conocer, los principios pedagógicos que asuman para orientar su acción y las estrategias que puedan aprender a aplicar en el ejercicio de la enseñanza, pueden perder consistencia y validez.

Nos pronunciamos a favor de una formación continua y personalizada, que promueva el proceso de construcción de la identidad docente por medio del análisis reflexivo, individual y colectivo, de sus percepciones sobre sí mismo y en relación con su rol docente en sociedad, la enseñanza y los aprendizajes, así como de los alumnos que hoy son su motivación profesional, y en los próximos años serán ciudadanos protagonistas de la sociedad venidera.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, (5)20, 2014, Montevideo, Universidad ORT Uruguay. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/10/13>
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua. Discusiones y Consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. (2)4, 3-11. Recuperado de <ile:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFormacionDocenteContinuaDiscusionesY-Consensos-2095614.pdf>
- Camargo Abello, M., Calvo M. G., Franco Arbeléz, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F. Garavito Prieto, C. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. *Educación y Educadores* [en línea]. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>>
- Comisión Europea (2013). *Red Eurydice. Boletín informativo. Cifras clave sobre el profesorado y los directores de centro en Europa*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/key_data_series/151ES_HI.pdf
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: NARCEA.
- De Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.

- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropolos.
- Huberman, M. (1989). *On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush*. International Journal of Educational Research, (13)4, 347-362.
- Huberman, S. (1992). *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Aique.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Narváez, M. M. y Angulo Delgado, F. (enero-abril, 2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 207-218. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/9935/9132>
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F. y Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609//articles-322806_recurso_1.pdf
- Maciel de Oliveira, C. (diciembre, 2009). Los profesores principiantes, ¿sienten necesidades profesionales? *EDUCARNOS*, (2)6, 29-45, ANEP, CODICEN, Dirección Sectorial de Planificación Educativa.
- Maciel de Oliveira, C. (2011). Formación de los profesores principiantes: necesidad y problema para los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Diálogos Pedagógicos* (9)17, 49-63, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* (6, 61-80.
- Menna Barreto Abrahao, M. H. (2001). O Professor e o ciclo de vida profissional. En Enricone, D. (Org.) *Ser Professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.PDF>
- Moliner L. y Loren C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina*. Estudio realizado en diez países. Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ, Lima. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf.

- UNESCO (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la Educación Secundaria*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossary-es.pdf>
- UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. UNESCO: Autor.
- Vezub, L. (junio, 2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. 6(1). *Páginas de Educación*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*. (13)1, 27 – 41.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*. Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. 55-66. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/3421/342132562004.pdf.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.

Capítulo 3
Experiencias
innovadoras y reflexiones
con docentes noveles

El desafío de enseñar geometría en ambientes dinámicos

Prof. Martha Bertoni¹, Prof. Sylvia Borbonet², Prof. Daniela García³

Instituto de Formación Docente de Carmelo, Profesorado Semipresencial, CFE

Resumen

Las nuevas tendencias de la enseñanza de la matemática fundadas en las recientes investigaciones de la didáctica de la misma, parten de la base de que el alumno tiene que hacer matemáticas para aprender y en este quehacer matemático deben estar presentes procesos como explorar, analizar, conjeturar, validar, refutar y generalizar. Un ambiente dinámico promueve y favorece estos procesos y de ahí la importancia de incorporar software en el aula. Se pueden constatar las dificultades que se les presentan a los noveles maestros para incorporar el uso de software en sus prácticas de aula. Tanto estudiantes como recién egresados de la carrera docente se muestran curiosos pero muy inseguros a la hora de usar la computadora como un instrumento para aprender.

El presente artículo pretende analizar ejemplos de actividades usando GeoGebra para la enseñanza de geometría en la escuela y cómo las mismas promueven los procesos anteriormente mencionados para ayudar a estos maestros principiantes a comenzar a incorporar dicho software a sus clases.

Fundamentación

Los actuales estudiantes de magisterio y maestros noveles, casi en su totalidad son nativos digitales, sin embargo, es posible observar un experto uso social de la tecnología y no así un aprovechamiento de la misma en sus prácticas pedagógicas.

Analizaremos en principio algunas razones por las cuales creemos que los softwares educativos deben ser incluidos en las aulas donde se aprende matemáticas.

Con el objetivo de posibilitar la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en

1 Profesora de Matemática en el IFD de Carmelo y en el CES. Contacto: martha.bertoni@gmail.com.

2 Profesora de Matemática en el Profesorado semipresencial y en el CES. Contacto: sborbonet@gmail.com.

3 Profesora de Matemática en el IFD de Carmelo y en el CES. Contacto: dangarpar@gmail.com.

el ámbito escolar, Uruguay ha apostado fuertemente en esta última década a lograr la inserción de la tecnología en el aula. Esto se ha llevado a cabo mediante la entrega de laptops del plan ceibal tanto a alumnos como docentes, la creación de plataformas educativas, bibliotecas virtuales, fomentando la realización de cursos de uso de software educativo y ampliando la conectividad a todos los centros educativos.

Por otra parte, las nuevas tendencias de la enseñanza de la matemática fundadas en las recientes investigaciones de la didáctica de la misma, parten de la base de que el alumno tiene que hacer matemáticas para aprender y en este quehacer matemático deben estar presentes procesos como explorar, analizar, conjeturar, validar, refutar y generalizar.

Los ambientes de aprendizaje en los que se incorpora software educativo promueven este quehacer matemático e incentivan los procesos anteriormente citados.

Según Guy Brousseau (2007), toda situación de aprendizaje que produzca construcción de conceptos es un sistema en el que interactúan el maestro, el conocimiento y el alumno. Del tipo de relacionamiento que se dé, surgen para Brousseau tres tipos de situaciones: de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. Propone un modelo de educación pensado como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en la escuela. Producir conocimientos supone tanto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras.

Por otra parte, para Tall y Vinner (1981), cuando un alumno piensa en un concepto en realidad consulta no la definición del mismo sino la imagen que tiene de dicho concepto. Esa imagen del concepto, es el conjunto de todas las imágenes asociadas en la mente del estudiante con el nombre del concepto. En clase de matemáticas se debe reforzar esa imagen por medio de variados ejemplos y contraejemplos con el fin de construir una imagen cada vez más rica de ese concepto hasta que sea el alumno capaz por sí solo de dar una definición del mismo.

En todo ejemplo de concepto podemos encontrar atributos relevantes, que son las propiedades que lo definen como tal concepto, y atributos irrelevantes, que son propiedades no necesarias a ese concepto y que permiten diferenciar unos ejemplos de otros. Las primeras son útiles para dar la definición del concepto; las segundas las utilizamos, generalmente, para realizar clasificaciones. (Turégano, 2006, p. 38-39).

Asimismo, todas las investigaciones han demostrado que el trabajo en ambientes dinámicos, y en particular para la enseñanza de la geometría, el uso del software GeoGebra promueve procesos tales como explorar, analizar, conjeturar, validar, refutar y

generalizar que se pretenden desarrollar en el quehacer matemático y que ayuda a reforzar las imágenes conceptuales que darán lugar a la formación de cada concepto.

Son muchas las instancias en las que se puede trabajar con los futuros y noveles maestros en cuanto a la sensibilización del uso de software en sus clases, es así que se ha venido implementando en el Instituto de Formación Docente de Carmelo, en tercer año de magisterio, en el taller de profundización y apoyo a la práctica docente en Matemáticas, un curso de introducción al uso de GeoGebra en el que a su vez se realizan actividades que podrán utilizar en sus prácticas de aula. También se han implementado cursos de verano para docentes para trabajar con actividades de aula usando el software, para la enseñanza de la geometría en primaria.

El presente artículo, siguiendo la misma línea de colaborar con la formación de los nuevos docentes, propone ejemplos de actividades de geometría con uso de GeoGebra y su análisis desde el punto de vista de cuáles procesos del quehacer matemático son los que se ponen en juego y qué objetivos se persiguen con cada actividad.

Actividad 1: Clasificación de paralelogramos

Guía de trabajo:

- 1) Toma tres puntos no alineados A, B, C.

Traza el segmento AB y el BC.

Traza por A la recta paralela a BC y por C la recta paralela a AB.

Halla el punto de intersección de las dos rectas trazadas.

Construye el cuadrilátero ABCD.

¿Qué tipo de cuadrilátero es? ¿Por qué?

Mide los lados del cuadrilátero y observa que cumplen. Varía los puntos A, B, C y mira si aún se cumple lo observado.

Traza las diagonales del cuadrilátero. ¿Observas algo en particular sobre su intersección? Compruébalo.

Llámale O al punto de corte de las diagonales. Mide el ángulo AOB.

- 2) Mueve los vértices hasta que las diagonales sean perpendiculares. ¿Qué tipo de cuadrilátero obtuviste? Compruébalo y justifica. ¿Los lados y diagonales del cuadrilátero cumplen las mismas propiedades que las del cuadrilátero original?
- 3) Mueve los vértices hasta que las diagonales no sean perpendiculares pero si iguales. ¿Qué tipo de cuadrilátero obtuviste? Compruébalo y justifica. ¿Los lados y diagonales del cuadrilátero cumplen las mismas propiedades que las del cuadrilátero original?

- 4) ¿Qué cuadrilátero obtenemos si las diagonales son iguales y perpendiculares?
¿Cumplen los lados y las diagonales las mismas propiedades que los anteriores?

Ejercicios

- a) Construye un rombo si una de sus diagonales mide 6cm y un lado mide 5cm.
b) Construye un rectángulo ABCD si AC mide 6cm y AB mide 4cm.

Con esta actividad se trabaja la clasificación de los cuadriláteros y sus propiedades en cuanto a sus lados y diagonales.

La clasificación debe ser idea previa y el alumno se espera sea capaz de recurrir a la imagen conceptual de cada uno de los distintos paralelogramos y reconocerlos, para luego reforzar esa imagen por medio de las propiedades que ellos podrán observar en cuanto a los lados y las diagonales de los mismos.

La actividad promueve procesos como analizar las representaciones para luego conjeturar propiedades de los distintos paralelogramos, validar las mismas por medio del software y luego generalizar éstas para cada tipo de paralelogramo.

Luego se plantean ejercicios de construcción de paralelogramos dadas ciertas condiciones iniciales, con el fin de aplicar los conceptos trabajados en la actividad. Estos ejercicios permiten ver el nivel de conceptualización logrado con la actividad propuesta.

Actividad 2: Introducción del concepto de mediatriz como lugar geométrico

Guía de trabajo:

- Con la herramienta segmento de longitud fija traza un segmento AB de 4 cm de longitud.
- Con la herramienta deslizador haz clic en la ventana gráfica. Se ha creado un deslizador a, ponle que varíe entre 0 y 10 con incremento 0.1.
- Con la herramienta circunferencia dado su centro y radio, traza una circunferencia de centro A y radio a y una de centro B y radio a.
- Con la herramienta punto de intersección halla los puntos C y D de intersección de ambas circunferencias.
- Haz clic derecho en el punto C y en propiedades activa su rastro. Haz lo mismo con el punto D.
- Mueve el deslizador a con la herramienta elije y mueve y observa que se dibuja con el rastro de los puntos.

Esta actividad introduce el concepto de mediatriz como lugar geométrico, permitiendo al alumno descubrir que los puntos que están a igual distancia de los extre-

mos de un segmento pertenecen a una recta perpendicular a dicho segmento por su punto medio. Al realizar esta actividad el alumno visualiza, analiza, comprueba y generaliza esta propiedad.

Actividad 3: Clasificación de triángulos

Preparación:

- Haz clic derecho sobre los ejes y cliquee para que se oculten, en el menú vista haz clic en vista algebraica para que esta se oculte. En menú opciones en rotulado selecciona solo nuevos puntos.
- Con la herramienta punto, haz clic en tres lugares distintos de la vista gráfica observa que se te crearon los puntos A, B y C.
- Con la herramienta polígono haz clic en A, B, C y luego nuevamente en A. Se te ha creado el polígono 1. Haz clic derecho en él y en propiedades accede a menú color y elije el color que desees, y en estilo opacidad sube el cursor hasta el 50%. Haz clic en aplica.
- Con la herramienta Distancia o longitud haz clic en cada lado del triángulo y observa que aparece la medida de los mismos en la ventana gráfica.
- Con la herramienta elige y mueve, selecciona el punto A y muévelo hasta que el triángulo sea isósceles. Ahora mueve los puntos hasta que el triángulo sea equilátero.

Ejercicios:

- Toma dos puntos A y B. Con la herramienta circunferencia dado su centro y radio construye dos circunferencias de igual radio, una de centro A y la otra con centro B. Con la herramienta punto de intersección halla la intersección de ambas. Con la herramienta polígono, traza el triángulo ABC. ¿Qué tipo de triángulo es el que has construido? ¿Por qué?
- Usando GeoGebra construye un triángulo equilátero.

Esta actividad consta de tres partes con tres objetivos diferentes:

- La primera es de exploración acerca de la clasificación de triángulos por sus lados en busca de los conocimientos previos de los estudiantes.
- La segunda es una actividad donde los alumnos siguen los pasos de un algoritmo de construcción de un triángulo para que luego ellos mismos descubran de qué tipo de triángulo se trata y justifiquen el porqué. Se pretende el

análisis de la construcción por parte del estudiante para luego fundamentar el porqué de la misma.

- La tercera es de cierre, donde el alumno debe recurrir a la definición de triángulo equilátero e inferir su algoritmo de construcción a partir de conocer el de los triángulos isósceles.

Con estas actividades el alumno pondrá en juego procesos de exploración y análisis de las figuras, realizará conjeturas y las validará o refutará para luego generalizar las construcciones de los distintos tipos de triángulos.

Actividad 4: Propiedad de la suma de los ángulos interiores de un triángulo

Guía de trabajo:

- Haz clic derecho sobre los ejes y cliquea para que se oculten. En menú opciones en rotulado selecciona solo nuevos puntos.
- Con la herramienta polígono dibuja un triángulo ABC.
- Con la herramienta ángulo haz click en C, en A y en B. Haz medido el ángulo CAB y GeoGebra lo ha nombrado.
- Con la misma herramienta haz click en A, en B y en C. Haz medido el ángulo ABC y GeoGebra lo ha nombrado.
- Con la misma herramienta haz click en B, en C y en A. Haz medido el ángulo BCA y GeoGebra lo ha nombrado.
- En el campo de entrada usando el menú que tienes a la derecha del mismo escribe y dale enter. En la ventana algebraica GeoGebra ha nombrado como a dicha suma.
- Con la herramienta elige y mueve, mueve los vértices A, B y C del triángulo y observa que ocurre con los valores de α y β . ¿Qué puedes concluir?

Una vez finalizada la actividad entra en internet a la siguiente página: http://ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/111212_triangulos.eln/ngulos_interiores.html

Esta actividad tiene como objetivo descubrir la propiedad de los ángulos interiores de un triángulo. Los alumnos podrán visualizar y generalizar dicha propiedad con el uso del software y comprobar que la misma no depende del triángulo trazado.

En la página, los alumnos podrán observar una demostración visual de la propiedad que permitirá reforzar la imagen de este concepto.

Conclusiones

Toda actividad realizada en GeoGebra y bien planificada promueve los procesos mentales para que el alumno pueda “hacer matemáticas” y construir por sí mismo el conocimiento matemático lo que condice con las nuevas teorías sobre la enseñanza de esta asignatura.

Esta clase de actividades enmarcadas en ambientes dinámicos no son difíciles de planificar y es posible encontrar muchas ideas para las mismas navegando en internet.

Solo resta animarse, ampliar el uso que le damos a la tecnología, explorar las nuevas y variadas oportunidades que esta nos brinda para lograr una educación de calidad, que promueva niños reflexivos y críticos, que sean capaces de aprender por sí mismos.

Referencias Bibliográficas

- Brousseau G, (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Plan CEIBAL (página de internet) http://ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/111212_triangulos.elp/ngulos_interiores.html.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-69.
- Turégano Pilar, (2006). *Ensayos* (21), 35-48. (Revista de internet) http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista21/21_3.pdf.

Un itinerario para la integración de la Literatura y otras artes

Prof. Mag. Myriam López¹

Centro Regional de Profesores del Norte, CFE

Resumen

El presente artículo pretende relatar una experiencia en Formación Docente que busca implementar prácticas educativas innovadoras, con practicantes y docentes noveles de Literatura en su trayecto de formación inicial y primeros años de labor, que impulsen y promuevan transformaciones que garanticen no sólo una mejora de la calidad educativa, sino la creación de un nuevo modelo educativo en la asignatura.

Palabras clave: innovación, proyecto, evaluación

Introducción

La singularidad de los estudiantes del siglo XXI requiere una transformación en todo lo relativo a la educación. Instituciones, fines, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje necesitan renovarse adecuándose a esta actualidad posmoderna. La relación que los estudiantes actuales establecen con los textos literarios se ha visto profundamente afectada y no es posible soslayarla en esa atmósfera de constantes intimaciones al cambio. La lectura de textos escritos e impresos ha sido sustituida por el auge de elementos tecnológicos como la televisión, la computadora, internet, los celulares y los videojuegos, lo que modifica la relación de la sociedad con la lectura, su decodificación e interpretación, consecuentemente modifica la relación con el saber y el conocimiento (López, 2014).

El sistema educativo no es el único canal de acceso al saber, en la medida que la información y el conocimiento circulan por otros medios de mayor proximidad a los jóvenes. A su vez, en la educación formal, el estudiante se encuentra en un mundo distinto al que se desenvuelve en su cotidianidad, con prácticas lectoras que no le resultan atractivas y que las siente complejas, sin conexión con sus intereses, sin

1 Profesora de Literatura e Idioma Español, Magíster en Política y Gestión de la Educación, Diplomada en Evaluación de los Aprendizajes, Docente de Didáctica III y Literatura Universal en el CeRP del Norte. Contacto: myloma2000@yahoo.com

lograr trasponer la comprensión literal o alcanzar una interpretación crítica y reflexiva, mucho menos avizorar el placer y el goce estético. Estas afirmaciones no surgen exclusivamente desde la perspectiva empírica y subjetiva que otorga la concurrencia a las aulas de Literatura de distintos grados desde la función docente y/o de orientadora de la práctica, sino que han sido refrendadas y ampliadas por la investigación “La evaluación en las aulas de Literatura en tercer año del Ciclo Básico” (2012)² de quien suscribe.

Esa coyuntura antes referida es el escenario de fondo y el que generó la certidumbre de que la Literatura debe replantearse sus enseñanzas y prácticas, razón que llevó a la implementación de la propuesta que se pretende compartir en este artículo y que tuvo la intención de modificar, por lo menos en parte, la realidad antes expresada. Asimismo, amparó este proyecto la convicción de que para estos estudiantes provenientes de esta sociedad tecnológica, *nativos digitales* (Cassany, 2008) que tienen distintas formas de acceder al conocimiento (Gardner, 1987), las propuestas no pueden ser de una pedagogía indiferenciada, que no tenga en cuenta la diversidad y los intereses individuales (Perrenoud, 2008). Sin una nueva mediación educacional que genere nuevas formas de enfocar la enseñanza, no sería ilógico suponer que se desencadenaría una exclusión cada vez mayor.

La supremacía de la evaluación tradicional y la literatura pospuesta

De los aportes de las dos vertientes referidas (investigación y experiencia docente), se pueden describir en términos generales a los estudiantes que concurren a las aulas de Literatura en la actualidad como jóvenes que no desarrollan plenamente la competencia comunicativa y literaria que les permitiría insertarse críticamente en su sociedad, comprendiendo las distintas culturas y civilizaciones y a otras anteriores, distantes espacial y temporalmente. Tampoco desarrollan, en su generalidad, una sensibilidad estética, hábitos y placer por la lectura que deviene de la interpretación profunda de los textos literarios y que conducen a la producción, transformación y mejoramiento de la sociedad en que viven.

Estas dificultades en parte se deben a que en muchos casos desde las prácticas docentes se han ignorado y olvidado la sensibilidad y la singularidad del “nativo digital”, fruto de la sociedad tecnológica y de la información vertiginosa. Se ha transitado por caminos alejados a sus afanes e intereses, desde paradigmas historicistas y reproductivistas, por lo que los resultados han estado distantes de las intenciones y

2 Publicada por el Consejo de Formación en Educación en 2014 con el título “Literatura, evaluación y aprendizaje”.

de la función de la educación media (López, 2014). Tradicionalmente se ha relegado lo artístico al plano de lo afectivo y accesorio, privilegiando la adquisición de un conocimiento lógico y racional otorgándole un lugar marginal a las artes en el currículum escolar. “Si no se tiene en cuenta a las artes, la enseñanza será una empresa empobrecida” señala Eisner (2002, p. 15). Esto se debe a ideas equívocas sobre la cognición y la inteligencia. La consideración que la mera capacidad de leer y escribir es la que vehiculiza el conocimiento debe ampliarse para abarcar la aptitud de codificar y decodificar significados transmitidos por diversas formas de representación: visuales, auditivas, cinestésicas, según lo explica el referido autor.

Si bien la investigación antes citada tuvo como objetivo describir las prácticas *evaluativas* de los docentes de Literatura de tercer año de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria del Uruguay, terminó mostrando cómo son las prácticas de *enseñanza* de estos docentes, sus formas y modalidades, sus centros de interés, las concepciones que sobre la asignatura, la enseñanza y el aprendizaje poseen.

En la misma se constata que los docentes se inclinan a evaluar preferentemente los conocimientos que tienen que ver con *el lenguaje proposicional* en detrimento de otros aspectos o conocimientos considerados más estrictamente literarios. La comprensión literal del texto, el reconocimiento del género discursivo, la ortografía y la sintaxis, constituyen los focos de atención de las propuestas evaluativas de los docentes entrevistados, mientras que son relegadas a un segundo plano, con pocas excepciones, las dimensiones que se relacionan con el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad estética, la afectividad, la creatividad, la postura crítica y hábito lector del estudiante. Se concuerda con Ravela (2009) cuando expresa que las tareas que los docentes proponen a sus alumnos para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del currículum implementado: muestran qué valoran los docentes e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar.

También se advierte que pese a las teorías pedagógicas actuales que conciben a la evaluación como una dimensión esencial para la autorregulación y mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y revisión crítica de las intervenciones de los docentes, estos no han integrado, en general, esa perspectiva formativa a sus prácticas áulicas, inclinándose por una evaluación *certificativa* o simplemente *calificadora*, sin más devoluciones que las valorativas, cercana a concepciones tradicionales de la evaluación. El cumplimiento de lo establecido en la normativa vigente sobre evaluación ejerce una fuerte influencia y los docentes parecen atenerse a la misma, esencialmente en lo que respecta a la realización de actividades evaluativas al término de determinados períodos, autores o unidades otorgando una calificación numérica, sin que se realice una reflexión crítica sobre el tema y sobre el verdadero sentido de la evaluación.

Otra de las conclusiones de la referida investigación tiene que ver con las modalidades de evaluación. Los docentes preferentemente evalúan los aprendizajes de la Literatura desde *actividades escritas*. Se percibe que desde sus representaciones, esta se visualiza como la más legítima en el sentido de que, entre otras cosas, es más objetivable y es la que se solicita reglamentariamente. Las tareas escritas que la mayoría de los docentes proponen a sus estudiantes solicitan reproducción de conocimiento y en menor proporción, producción, en una misma propuesta a la que se denominó *híbrida*. Algunos (pocos) docentes amplían sus perspectivas con otras formas de evaluación como la oralidad y la observación. La elección de las modalidades de evaluación también se vincula con un posicionamiento paradigmático. Los docentes que han incorporado modalidades de amplitud focal y de desempeño autónomo, son los que se acercan más a las nuevas concepciones.

Ante este panorama, surgió el interés de implementar Proyectos de Evaluación Formativa y Auténtica (en adelante PEFA), propuesta esta que contribuyera a desarrollar las potencialidades de los estudiantes de aprehender cabalmente la competencia literaria que importa en la formación de los ciudadanos de hoy, y que a continuación se relata.

Metas delineadas para la propuesta

Con los PEFA se pretendió *resignificar la Literatura y la Evaluación* para formar jóvenes con competencia comunicativa, expresiva y literaria y que estos puedan insertarse crítica y comunicativamente en la sociedad, comprendiendo el mundo que los rodea, su identidad social y cultural así como otras épocas y civilizaciones; con hábitos y placer por la lectura a través de una interpretación y un conocimiento profundo de los textos, capaces de vivir, producir, transformar y mejorar la sociedad en la que viven, a través de prácticas docentes innovadoras.

Se consideró ineludible que las prácticas docentes traspusieran el ámbito definido y preciso de la Lengua para situarse en el más complejo, enmarañado y diverso de la Literatura, que despuntaran y rebasaran lo denotativo hacia lo connotativo, que hicieran emerger y prorrumpir lo expresivo. Resultaba imperioso, entonces, presentar a los estudiantes, una variante que trascendiera los modos más tradicionales de abordaje literario.

A través de PEFA se procuró acercar y abordar la Literatura desde un enfoque, una perspectiva y propuestas significativas que resultaran atractivas para los estudiantes, generando un contexto auténtico de elaboración y producción en una secuencia de actividades relacionadas que implicaran procesos cognitivos y roles distintos, que gradualmente los condujera hacia un producto, también auténtico. La construcción de este producto debe requerir una profunda inmersión e interpretación de textos literarios

desde variadas formas permitiendo el acceso al conocimiento desde la diversidad, por lo que se debe estimular a expresarse no sólo desde la comunicación verbal, sino desde las formas que se consideren pertinentes, en la que cada estudiante desarrolle sus habilidades y competencias, colaborativamente y desde el lugar que más pueda aportar.

Los proyectos pretendieron fomentar también la evaluación formativa concibiendo a este tipo de evaluación como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza (Palou de Maté, en Camilloni y otros, 1998) prescindiendo de la adjudicación de valores numéricos de escasa o nula retroalimentación. El foco principal de esta modalidad de evaluación está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza (Wiggins, 1998), en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr.

En la implementación de la experiencia, dos fueron las esferas de intervención, en un engranaje de constante retroalimentación y no estrictamente secuencial. Desde la esfera curricular de Formación Docente se organizó el primero de esos engranajes realizando acciones con los estudiantes practicantes del profesorado de Literatura y con docentes noveles. Estos, a su vez, ampliaron el accionar a la segunda órbita de intervención que se realizó con los estudiantes de Enseñanza Secundaria y la comunidad educativa. Concretamente, los proyectos elaborados en las aulas de Formación Docente propiciaron la intervención de los practicantes en las aulas de Enseñanza Secundaria con sus estudiantes, destinatarios últimos de la experiencia y sus propósitos.

Por ello, esta propuesta ha tenido un **objetivo nuclear** delimitado desde Formación Docente y que a su vez fue el hilo conductor y marco referencial para las metas seleccionadas en cada uno de los proyectos implementados en Educación Secundaria. El objetivo específico primario, contenedor de los demás, ha sido: acercar a estudiantes de Formación Docente insumos teóricos y prácticos para elaborar Proyectos de Evaluación Formativa y Auténtica que favorezcan a) un abordaje de la Literatura desde un enfoque creativo, atendiendo la recepción del lector y su diferenciada modalidad de expresión; y b) una concepción formativa de la Evaluación.

Se consideró, como preámbulo de todas las demás acciones o **acción generatriz**, el abordaje teórico, su discusión y reflexión sobre Proyectos de Evaluación Formativa y Auténtica y la elaboración efectiva de los mismos en el ámbito de Formación Docente, su ejecución y retroalimentación, brindando devolución continua. Asimismo, cada uno de estos PEFA, que constituyen desempeños y productos finales de los estudiantes de formación inicial, se instauraron como intervenciones de los mismos en las aulas de Enseñanza Secundaria y contribuyeron a la concreción de la innovación.

Participantes

La experiencia involucró a estudiantes del último curso, 4to año, de la formación inicial de profesores de la referida especialidad durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, a docentes noveles egresados de esos cursos y a estudiantes de Educación Secundaria. La posibilidad de provocar transformaciones y adecuaciones a los tiempos que corren, a través de las prácticas de docentes noveles, egresados o no, se proyecta como un factor relevante para incluirlos y entusiasmarlos con esta experiencia, en virtud de lo que se considera son sus condiciones fermentales. Es decir, la formación inicial les proporciona un bagaje teórico actualizado, estos no han caído en la inercia de las prácticas tradicionales existentes en las instituciones educativas, poseen las expectativas de noveles docentes que aspiran a cambios sustanciales que favorezcan el mejoramiento de la calidad educativa, además de ser efectivos multiplicadores que se desplazan o desplazarán por diversas regiones del país expandiendo la idea a otros docentes de esta y otras especialidades.

Asimismo, involucró a quien suscribe en calidad de docente de Didáctica III de Literatura, quien es partícipe de la idea de que las instituciones educativas deben ser concebidas como aulas y escuelas de calidad, innovadoras, que respondan a las exigencias actuales de formación en la sociedad contemporánea. En estas se deben experimentar situaciones nuevas, proyectos que apelen a cada individuo a interpretar y actuar con nuevas formas y procedimientos y que, por tanto, “ayudan a generar en los sujetos que viven esos escenarios nuevos, modos y formas de percibir, interpretar, anticipar y reaccionar, es decir, Gestalt más ricas y adecuadas” (Hagger y Hazel, apud Pérez Gómez: 2010, p. 96). Con estas concepciones y ante la actual situación de la educación literaria se consideró impostergable instrumentar colaborativamente, prácticas con el propósito de modificar la crítica realidad.

Marcos conceptuales y normativos

Los PEFA no se instrumentaron a partir de políticas educativas nacionales o jurisdiccionales, sino que son fruto de una iniciativa personal frente a la percepción de que su implementación podría ser innovadora y beneficiosa para los estudiantes de profesorado y la comunidad educativa en general. No obstante, estos proyectos concuerdan y se encuadran dentro del marco normativo de las políticas educativas del Uruguay, que en el capítulo III, artículo 13 de la Ley de Educación del Uruguay Nº 18.437 relativo a fines, expresa que se deberá tener en cuenta, entre otros aspectos, los siguientes:

b) procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial. f) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona. g) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica.

Por otra parte, en lo que refiere a innovación se concuerda con Carbonell (2001) que la define como

una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, y tratan de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (2001, p.17).

Uno de los factores a tener presente para valorar las posibilidades de éxito y continuidad de una innovación es considerar de dónde emergen dichas innovaciones. Las que parten del propio colectivo docente tienen más posibilidades de éxito y continuidad. Para el autor citado “las innovaciones han de ser pensadas, gestionadas y realizadas autónomamente por el profesorado.” (Carbonell, 2001, p. 27). Las gestionadas en forma vertical excluyen a los profesores y generan desconfianza, desde el momento en que subyace en ellas la creencia en la existencia de personas con un saber experto que les da la autoridad y capacidad para pensar y planificar, y personas que se limitan a recibir instrucciones, ejecutando mecánica y pasivamente lo pensado y planificado por los primeros.

Los PEFA se sustentan también en los lineamientos teóricos de la Enseñanza para la Comprensión. Para Perkins (apud Stone 1999, p. 70) la comprensión es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”, es decir, existe comprensión cuando los estudiantes no solo saben, sino que piensan a partir de lo que saben. Es la capacidad de un desempeño flexible.

Como pensamiento en perspectiva, estos proyectos permiten proponer acciones tendientes a alcanzar una meta rompiendo con la lógica tradicional de unidades puntuales o breves de enseñanza seguidas de momentos precisos de evaluación de apren-

dizajes. Constituyen una secuencia dirigida a alcanzar una meta compleja y auténtica que solo puede ser lograda a través de una serie de ciclos, etapas o fases para enseñar-aprender- evaluar(se) (Atorresi, Ravela, 2009).

Los postulados esenciales de los PEFA son a) la búsqueda de que el estudiante muestre un amplio espectro de desempeños, variados y complejos, que no apunten exclusivamente a la adquisición de conceptos y/o a respuestas únicas y sencillas; b) la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación están interconectadas, esta última debe constituir parte del proceso de aprendizaje y no su fin, concebida como un aporte e información al estudiante en relación a sus procesos cognitivos y al docente con respecto a sus enseñanzas; c) la promoción de aprendizajes significativos y duraderos se hará a través de la proposición de situaciones problema, resoluciones y devoluciones, lo más semejantes a la vida extraescolar, situaciones de actuación real; d) la evaluación puede organizarse en fases, pues en la vida real los productos y producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan a lo largo de un proceso de trabajo; e) evaluación y devolución no quedan solo en manos del docente porque en situaciones reales las personas colaboran y evalúan la calidad de lo que se hace. En PEFA evalúa el docente y los pares entre sí, pues el aprendizaje significativo incluye reflexión, autonomía y capacidad de evaluación en general.

Planificar un PEFA supone tener muy claro el aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar e incorporar, el producto final auténtico que evidencia esos aprendizajes en estudiantes diversos, las fases de trabajo y productos parciales que se deben plantear para desarrollar nuevas habilidades y competencias que los lleven a resolver, elaborar, crear el o los productos finales, el tiempo requerido, los momentos clave para evaluar, coevaluar y autoevaluar la marcha del proyecto y hacer devoluciones y evaluar el proyecto mismo y su interés para los alumnos. Es decir, los PEFA deben integrarse y caracterizarse de la siguiente forma: 1. *Contexto auténtico*: caracteriza la o las situaciones en que se enmarcará el proyecto; incluye los roles que deberá asumir el estudiante durante las distintas fases. Describe el espacio tiempo extraescolar en que deberán desempeñarse. 2. *Producto final*: describe el trabajo que se realizará desempeñando los distintos roles y situándose en el espacio tiempo propuesto como por ejemplo: una obra teatral, una investigación, un video; tienen unos destinatarios reales dentro o fuera del ámbito áulico o educativo y pueden ser elaborados de distintas formas. 3. *Propósitos*: muestran y desglosan los objetos de aprendizaje de forma comprensible para los estudiantes, justifican los roles, tiempos, espacios y elaboración de tal producto. 4. *Fases*: enumera y enuncia las fases de trabajo en que se subdividirá el proyecto, en razón de que el mismo debe ser una secuencia de acciones, evaluaciones, decisiones, sorteo de restricciones, solución de problemas, elaboración de productos preliminares, parciales, ajustes. 5. *Consignas de trabajo*: enumera los pasos a seguir en las activida-

des de cada fase de forma clara, graduados según su dificultad, determinados por los procesos cognitivos que deben movilizarse y los conceptos que deben activarse e incorporarse. 6. *Materiales y recursos*: según el nivel educativo y favoreciendo la autonomía de los estudiantes, se sugiere cómo obtenerlos, ofrece criterios para buscar y seleccionarlos. 7. *Criterios de evaluación*. Explicita de forma clara qué se valorará durante y al término del proyecto, ofreciendo exclusivamente información cualitativa, no tiene por objeto entregar puntuación. 8. *Duración*: especifica las clases y tiempo extraclase en que se concretará el proyecto, prevé instancias de evaluación y devolución, o recursividad de fases. 9. *Herramientas de evaluación para docentes y estudiantes*: comprende el conjunto de instancias de auto y heteroevaluación de las distintas fases de trabajo, productos parciales, preliminares o finales: registro de observaciones, listas de cotejo, matrices de valoración. Comprende las estrategias de devolución. 10. *Evaluación del propio proyecto*. Consiste en la revisión del proyecto a la luz de las preguntas planteadas por los estudiantes que hayan indicado problemas de falta de claridad, en la presentación de resultados que indiquen falta de flexibilidad, excesiva facilidad o dificultad de la comparación de tiempo de ejecución planificado y tiempo real (Atorresi, Ravela, 2009).

El camino andado

La experiencia se inició durante el año lectivo 2012 y se continuó durante 2013, 2014 y 2015 con la finalidad de consolidar y expandir estas prácticas alcanzando a un número cada vez mayor de estudiantes de Formación Docente y docentes noveles que actuarían como difusores y multiplicadores, repercutiendo sobre la enseñanza y el aprendizaje de un número exponencial de jóvenes estudiantes de Enseñanza Media. La pretensión de darle continuidad se asienta en la consideración que desde esta propuesta se pueden alcanzar de manera más cabal las funciones y metas de la Educación de hoy, razón por la que no se estableció fecha precisa de finalización y pareció oportuno prolongar la experiencia, estimular a los docentes en formación y a los noveles que se vinculan a la institución, a involucrarse en este tipo de propuesta educativa, aunque se sabe y es conveniente expresar que siempre hay contingencias que pueden alterar los cursos proyectados y cada uno de los grupos humanos que se constituyen son esencialmente diferentes.

Proyectos, productos y logros

Cada uno de los PEFA realizados por estudiantes practicantes durante los ya referidos cursos lectivos así como los PEFA de docentes noveles, egresados de la Institución son, en definitiva, las acciones que finalmente alcanzan al “nativo digital”.

A continuación y a modo de ejemplo, se describen brevemente algunos de los proyectos realizados. En primer lugar, se reseña un proyecto que integró la Literatura a otras artes, a su vez que estimula el uso de tecnología. Este proyecto se denominó *La lírica y su relación con otras artes* de las profesoras E. Feijó y V. Duarte³. Su elaboración constituyó trabajo de aula de la asignatura Didáctica III y su ejecución se realizó en los grupos de práctica de las referidas profesoras, en los Liceos 3 y 1 de la ciudad de Rivera, respectivamente. El objetivo general de este proyecto fue lograr que los estudiantes interpretaran textos líricos de autores nacionales e hispanoamericanos y se manifestaran a través de diferentes formas de expresión artística, uniendo el placer con el deber de una forma lúdica, provocando en los estudiantes el deseo y el goce de experimentar otras formas de comunicación y expresión. Los objetivos específicos apuntaron, entonces, al goce estético, al placer de leer poesía y expresarse, a fomentar la autoestima; estimularlos y afianzarlos en la idea de que son capaces de crear, de imaginar, de manifestar artísticamente lo que desean expresar.

Las fases y actividades condujeron a tres productos finales o desempeños autónomos de los estudiantes: a) una creación plástica, b) una creación musical y c) la creación de un poema. En una primera instancia, se promovieron los roles de espectadores de arte y de lectores competentes, se estimuló a apreciar obras de arte de variada índole como forma de favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética. Luego, se leyeron poemas, compartieron, comentaron y analizaron literariamente, proporcionando información. Se desempeñaron posteriormente como “artistas plásticos” tomando al poema como fuente de inspiración para su creación plástica. Desde el rol de “integrantes de un grupo musical” crearon una composición musical y como “escritores” se les solicitó un poema para una “revista literaria” que elaboraron de acuerdo a las nociones ya adquiridas, finalmente como “expositores” y “críticos”, evaluaron y socializaron sus creaciones.

A continuación, el segundo proyecto a reseñar es el que tuvo como propósito un doble producto final, ambos de importante complejidad, que implicaron procesos cognitivos relevantes y significativos así como trabajo colaborativo, multidisciplinario y socializador. Estos “productos finales” constituyeron un libro de leyendas elaboradas por los estudiantes en base al folclore regional y un cortometraje también elaborado por los estudiantes adecuando su leyenda a guión fílmico. Se realizó en liceos del interior del departamento de Tacuarembó y se denominó *“Una doble mirada a nuestro folclore fantástico: desde el discurso verbal y desde el discurso fílmico”* de las profesoras V.L.

3 Es pertinente decir que con este proyecto, las profesoras participaron en el concurso “Sembrando Experiencias” de la ANEP habiendo sido reconocido su trabajo como experiencia meritoria.

Duarte y C. Santos, docentes noveles egresadas del CeRP del Norte⁴. Con la concreción de este proyecto, pretendieron que el estudiante descubriera el placer de la lectura, adoptara hábitos lectores, desarrollara habilidades inherentes a él y competencias literarias como narrar, imaginar, crear y construir mundos ficticios así como representaciones de esos mundos a través del lenguaje o a través de otras formas de expresión como el discurso fílmico. Específicamente debería ejercitar la imaginación mediante trabajos prácticos que estimularan la creatividad, la observación, la memoria y la fantasía; comunicar un relato desde el lenguaje verbal y desde el lenguaje audiovisual, asumiendo e incorporando también técnicas de la escritura y representación dramática, desarrollar la mirada crítica frente al producto realizado, tanto de la producción propia como ajena.

La ejecución del proyecto también abarcó diferentes fases y roles que condujeron a los estudiantes a leer y escuchar leyendas, investigar en el entorno sobre las existentes en el folclore local, entrevistar parientes y vecinos, crear y narrar en base a los relatos recepcionados, transformar sus leyendas en guiones fílmicos, seleccionar trabajos, imaginar tapas de libros, representar plásticamente sus relatos, ensayar y representar dramáticamente, actuar, dirigir, crear escenarios, filmar, editar, integrar disciplinas, socializar, evaluar, reflexionar y trabajar colaborativamente, es decir, realizar variados e importantes procesos cognitivos que fueron desde la estimulación inicial y continuaron discurriendo por distintos aprendizajes hasta la concreción definitiva de la idea, su perfeccionamiento, filmación y socialización, determinándose para ello tiempos aúlicos y extraaúlicos, instrumentos de evaluación variados, productos parciales, todo ello conducente a los dos productos o desempeños finales de los estudiantes antes mencionados: el libro y el cortometraje.

Evaluación de la experiencia

La evaluación de la experiencia se realizó en distintas instancias en virtud de su singularidad: se inició en las aulas de Formación Docente, desde la enseñanza y aprendizaje de la elaboración de PEFA y continuó en las aulas de Enseñanza Media donde los docentes realizaron su intervención, generándose de este modo un nuevo proceso.

Desde la esfera curricular de la formación inicial, se consideró a la experiencia como exitosa porque *todos* los estudiantes practicantes de los cursos referidos, incluidos los reticentes en el momento inicial, elaboraron proyectos evaluados en general

4 Este proyecto también fue destacado como experiencia meritoria en el concurso “Sembrando Experiencias” de la ANEP de Uruguay.

como satisfactorios y destacados que propendieron a muy buenas prácticas de enseñanza, (se aplicó auto, hetero y co-evaluación, con uso de rúbricas). Estos proyectos cumplieron con los requisitos conceptuales y estructurales (teóricos y empíricos) previamente debatidos, establecidos y acordados atendiendo especialmente a una resignificación de la Literatura y las artes en general, así como a una concepción formativa de la Evaluación

Del mismo modo, los docentes que intervinieron con sus proyectos en las aulas de Enseñanza Media, como practicantes o docentes noveles, evaluaron positivamente los logros de sus jóvenes estudiantes de ese ámbito y su propia experiencia. Las siguientes expresiones vertidas en las evaluaciones⁵ que realizaron de sus propios proyectos así lo evidencian:

Logré adquirir las herramientas para llevar a la práctica un proyecto de esta dimensión. Llevarlo a cabo fue muy gratificante y enriquecedor. Mediante proyectos de estas características es posible lograr esa conjunción entre lo que exige el currículo, a menudo fuera del contexto estudiantil, promover el hábito lector y utilizar las nuevas tecnologías pertenecientes al universo de los estudiantes, innovando y evaluando con estrategias que posibilitan mejores resultados. E1
El proyecto fue muy ambicioso e impactó en los adolescentes, estos se vieron sumamente motivados al realizar actividades que involucran sus diferentes inteligencias y ponen en juego sus distintas habilidades, fueron partícipes de su propia formación, percibieron la literatura desde una perspectiva diferente y más cercana a su realidad, dialogaron con sus pares y su entorno desarrollando la tolerancia, responsabilidad y creatividad. E2

En general consideraron que los productos finales elaborados por sus estudiantes y evaluados por ellos involucraban procesos que incrementaron el hábito lector, la adquisición de competencia comunicativa y literaria que habilitó una comprensión e interpretación más profunda de los textos, mayor desarrollo de la imaginación y la creatividad. Asimismo, una mayor integración e interacción social fue generada a través de entrevistas a la comunidad próxima al adolescente; también la reflexión, la crítica y autocrítica a través de la fundamentación de sus juicios y de las auto y

5 Esta información es aportada a la docente al finalizar la intervención áulica de los practicantes y/o docentes noveles después de la obtención los productos finales. Constituye la última instancia y cierre de sus respectivos proyectos caracterizados en las páginas 10 y 11 de este trabajo. Se distinguen las citas con E1 y E2 que corresponden a estudiante 1 y estudiante 2.

hetero-evaluaciones realizadas fue acrecentada, así como el espíritu colaborativo, la responsabilidad y la tolerancia observable en la ejecución de tareas colectivas.

Ampliando competencias

De acuerdo a Eisner (2002) la construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura, han construido y representado el significado. Se ha podido apreciar como uno de los efectos más inmediatos de la experiencia, la concreción de acciones e intervenciones innovadoras de los estudiantes practicantes y docentes noveles que en ella participaron. Estas acciones les posibilitaron ser y hacer y a partir de ello experimentar, expresar y manifestar que el cambio en Educación es posible.

A su vez, los estudiantes de Secundaria desarrollaron esta capacidad de construcción de significados y ampliaron su competencia literaria.

No obstante, lo que surge como un impacto mayor fueron los caminos que habilitaron esa construcción, que fueron disímiles para cada uno y son los que Gardner (1987) postuló como inteligencias múltiples, es decir, alcanzaron o se acercaron a la meta a través de una mayor habilidad en alguno de estos aspectos: lingüístico verbal o espacial, musical, kinestésico o intra- interpersonal, lógico o emocional. Se motivaron a realizar actividades que involucraron sus diferentes capacidades e inteligencias. También y en coincidencia con Eisner, a través del arte se buscó favorecer la cognición, ampliándose la aptitud de codificar y decodificar significados por otras formas de representación como las visuales, auditivas, etc.

Parecería relevante también el cambio significativo que realizaron los estudiantes en sus procesos de socialización generándose vínculos importantes entre pares y también con la comunidad, sobre todo con adultos mayores con los que compartieron informaciones de la identidad y cultura local.

Proyección de la experiencia

La innovación se implementó en la formación inicial como una forma de potenciar las prácticas docentes y mejorar la calidad educativa. Se refrenda lo expresado por Carbonell (2001) al afirmar que son más exitosas y duraderas las innovaciones que parten del colectivo docente. Se espera que los docentes practicantes, teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante el curso de práctica se adhieran y continúen con las mismas al egresar y retornar a sus lugares de origen, como efectivamente ya lo

hicieron algunos. De este modo, los docentes noveles, cuyo acompañamiento se realiza, serán multiplicadores en las instituciones educativas donde se desempeñan alcanzando a los jóvenes estudiantes de Enseñanza Media de los más diversos lugares e instituciones educativas del país, buscando desarrollar en ellos, el gusto, el disfrute y el hábito de leer textos literarios. Por lo tanto, se vislumbran como proyecciones efectivas y reales de esta experiencia para las transformaciones esperadas, los siguientes aspectos: a) la expansión y dispersión del ámbito geográfico de intervención. En el primer año de la experiencia se desarrolló exclusivamente en tres liceos de la ciudad de Rivera. Durante los siguientes su alcance se incrementó desarrollándose no solo en los liceos donde se realiza la práctica, sino también en los rurales y de villas de Rivera, de Tacuarembó y Cerro Largo, b) la expansión y la elevación del número de estudiantes de Enseñanza Media alcanzados, en razón de que cada año aumenta el número de docentes que los ejecutan; a los practicantes de cada año se les suman los docentes egresados, teniendo en cuenta, además, que estos ya no se hacen cargo de un solo grupo, sino que se desempeñan en varios. c) la significatividad de los desempeños estudiantiles o de los productos finales propuestos trascienden la realidad del aula, son “objetos” auténticos, con destinatarios auténticos de la comunidad educativa. Los aprendizajes realizados tienen un incuestionable valor para la vida y se construyen colaborativamente; d) las actividades, los roles y desempeños, reflexiones críticas y evaluaciones se hacen más diversos, complejos y multidisciplinarios a medida que los docentes se transforman en “expertos” elaboradores de proyectos contribuyendo de esa forma al mejoramiento de la calidad de la educación.

Se espera entonces que esta innovación que pretendió impulsar y promover transformaciones, contribuya a evitar la rutinización de prácticas docentes y el acomodamiento a formas tradicionales o menos complejas de planificación y que el entusiasmo que se constató en los partícipes de la experiencia se difunda, se contagie, trascienda y logre modificar no sólo prácticas educativas, sino las normativas de evaluación con rezagos anquilosados o la falta de autonomía en el manejo de contenidos curriculares, elevando de este modo la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

Atorresi, A. y Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica*. Instituto de Evaluación Educativa. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Recuperado el 5 de abril de 2011 de http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/atorresi_ravela.pdf

- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou De Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2008). En: 22nd World Congress on Reading: *Reading in Diverse World*. Del 28 al 31 de julio. San José, Costa Rica.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- López, M. (2012). *La evaluación en las aulas de Literatura en Tercer Año de Ciclo Básico*. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación. Claeh. Montevideo.
- López, M. (2014). *Literatura, evaluación y aprendizaje*. Montevideo: Mastergraf S.R.L.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2009). *Ley General de Educación N° 18.437* Montevideo: IMPO.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de Formación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Coedición de Ministerio de Educación del Gobierno de España y Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria de América Latina*. Recuperado de: http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Paginas2_pedroravela.pdf
- Stone, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Wiggins, G. (1998). *Evaluación Educativa. Diseñando evaluaciones para informar y mejorar el desempeño de los estudiantes. Brindando devolución continua*. San Francisco: Jossey- Bass.

El trabajo final y la tutoría en Magisterio

Soc. Martha Marques San Martín¹, Mtra.Tatiana Sastre²

IFD de Florida Clelia Vitale D'Amico, CFE

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de explorar sobre el trabajo final en el Instituto de Formación Docente "Clelia Vitale D'Amico" en Florida con miras de generar hipótesis, incorporar nuevas categorías de análisis, así como nuevas estrategias y técnicas de investigación. A partir del relato de una tutorada, se incursiona en la formación, la motivación, el estrés y los obstáculos que devienen con el ensayo. El trabajo se acota a analizar el vínculo entre estudiante y tutora, sin desconocer el papel que cumplen tanto la dirección, como el profesor de la asignatura Análisis Pedagógico de las Prácticas.

Palabras clave: trabajo final, tutoría, aprendizaje

Introducción

En cuarto año de la carrera de Magisterio, los estudiantes deben realizar un "ensayo", como requisito para obtener el título de maestro. Dicha investigación –así preferimos llamarla, ya que no sigue los lineamientos clásicos de un ensayo– se desarrolla durante el año escolar y está a cargo del profesor de la asignatura "Análisis Pedagógico de las Prácticas" al que a partir del segundo semestre acompaña un "tutor", seleccionado según los criterios de cada institución y en cada año. La tutoría consiste en encuentros personales (encuentro pedagógico, como lo llama Mancovsky, 2015) y contacto vía electrónica. Los controles del seguimiento del trabajo se realizan a través de una planilla que tienen el tutor y la estudiante, la que contiene los temas tratados, la fecha

-
- 1 Licenciada en Sociología (UdelaR), Máster en Sociología (Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre-Brasil), Diplomada en "Sociedad, Política y Economía para América Latina" (Universidad del País Vasco, Vizcaya-España), Diplomada en "Evaluación de Aprendizajes", (Universidad Católica del Uruguay). Profesora de Investigación Educativa en el Centro Regional de Profesores del Centro y en el Instituto de Formación Docente de Florida y de Sociología en el Centro Regional de Profesores del Centro. Contacto: marthamar19@gmail.com.
 - 2 Maestra egresada del Instituto de Formación Docente de Florida en 2015. Contacto: tatisastre24@gmail.com.

y la modalidad de la consulta. Esto asegura, de alguna manera, que el seguimiento del trabajo se realizó y da cuenta de las responsabilidades de ambas partes. Si el trabajo no cuenta con el mínimo aceptable, éste se puede presentar en otro período siempre y cuando y en todos los casos, sean aprobadas todas las asignaturas.

Después de presentar el marco institucional en donde se desarrolla el “ensayo”, explicitamos el propósito de este artículo.

En este espacio, plasmamos la experiencia de una estudiante de cuarto año con el ensayo y la tutora. Se trata de un estudio exploratorio que estrecha el vínculo entre la formación y el acompañamiento pero que además incursiona en esa “hermenéutica doble” donde no hay línea divisoria entre los agentes sociales y los actores legos (Suárez, 2007, p. 81). Se parte de la idea de Meirieu (Bentancourt y Sallé, 2015, 154) de “deseo” del estudiante por aprender para culminar un ciclo y para el tutor que se ofrece voluntariamente enseñar cada año. Se intenta acercar o crear un puente entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares y sus habitantes-investigadores y docentes (Suárez, op. cit, p. 74).

La narrativa se realizó luego de la defensa del trabajo (la cual fue presentada en forma de póster a sugerencia de la profesora de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente). La comunicación con la estudiante se realizó por correo electrónico. La razón de esta forma de acceder a ese momento de vida, fue debido a que los noveles vuelven a su lugar de origen o están en otras localidades trabajando. Por otro lado, estamos hablando del mes de diciembre, el que viene acompañado de un mes de receso. Y en segundo lugar, no menos importante, el recién recibido puede tomar una cierta distancia para reflexionar sobre su propia práctica de docente- investigador.

El trabajo se enmarca dentro de la metodología cualitativa, con el fin de rescatar la experiencia y los significados que le atribuye el estudiante a cada momento de ese recorrido de investigación. Se trata de un diseño global, basado en una determinada realidad como una totalidad, en la que coincide el caso único con la unidad de análisis (Echevarría, 2011, p.18).

La metodología narrativa recurre a situaciones determinadas que permiten ordenar o secuenciar el relato. En ese sentido, se establecieron cuatro posibles momentos en los que la estudiante de cuarto año transita en su paso por la elaboración del trabajo final, momentos que se dispersan o se multiplican en ese camino de construcción y deconstrucción de saberes.

Para este trabajo, consideramos fundamentalmente el aporte de Echevarría y Vadori (2010) en su libro “Los estudiantes de grado. Sus actividades de investigación”. Los momentos mencionados se vinculan con algunos aspectos considerados por los

autores: formación, motivación, estrés y obstáculo, dimensiones que se vinculan con aspectos institucionales así como psicológicos.

Hacemos un primer recorrido por el relato de la protagonista, a fin de llegar a generar nuevas pistas o aspectos a profundizar, de modo que tiendan a la teorización. El punto de vista es empírico, desde la mirada de la estudiante y desde ahí relacionamos con algunos aspectos teóricos.

Observemos lo que nos dice la novel, respecto de la formación:

Considero que es necesaria la escritura de un trabajo formal en la carrera que tomamos, pero debería de existir más carga horaria para poder realmente formarnos en todo lo que se refiere a una investigación. Si bien el año anterior, o sea en tercero se nos acerca a lo que será el trabajo, considero que ambos años deberían tener conexión, es decir que el trabajo final sea planteado en los dos años de carrera (Informante Tatiana³).

Claramente, en este párrafo se mencionan dos aspectos: la escritura y lo institucional. El grado que le atribuye a estas categorías pertenecen a niveles micro y macro de análisis. Una de las competencias necesarias para llevar a cabo una investigación es la escritura. En realidad, hay una interdependencia entre la lectura y la escritura que refleja procesos de aprendizaje inacabados y que interactúan constantemente. Aquí hay dos procesos cognitivos que se observan, uno es la capacidad de comprender los textos y el otro, considerar la lectura de las investigaciones no solo como datos que aportan, sino también como forma de escritura.

Al tiempo que coloca a la escritura como una dificultad, plantea cuestiones vinculadas con el currículum y la enseñanza en un marco institucional. Sugiere un cambio que permita la articulación de tercer año de Investigación Educativa y cuarto año de Análisis Pedagógico de las Prácticas. El relato presenta aspectos relacionados con problemas sociales o prácticos, vinculados a las investigaciones de intervención.

Respecto de la motivación afirma:

La motivación está presente durante el trabajo por ser el último trabajo antes de recibirme, entonces lo que querés es hacer. Comenzás el año ya imaginando un tema, intentarlo encaminarlo. Además por parte de los profesores que te acompañan en el año sentís un sí se puede, está divino, un aliento, que siempre viene bien en experiencias como ésta.

3 Todas las citas textuales provienen de la misma informante.

En primer lugar, aparece en el relato de Tatiana la “motivación extrínseca”, que está vinculada a algo exterior, como los elogios y una evaluación favorable. Manifiesta su motivación con la idea de terminar una etapa y lograr el título. También hay indicios de motivación intrínseca – interés, curiosidad y placer de realizar la actividad cuando dice: “Comenzás el año (...)”

Hay un elemento que adiciona, que tiene que ver con el acompañamiento de los docentes, pero no desde el lugar del experto, sino desde el encuentro pedagógico, en términos de conocimientos socializadores, hacia la conformación del oficio del estudiante magisterial. (Mancovsky, 2015, p,7)

Sobre el estrés, asegura:

Considero que es imposible no pasar por este estado, principalmente por la etapa del año que se comienza. Este año arrancamos en septiembre a tres meses de la entrega. La carga horaria de la carrera te lleva a preocuparte por no poder dedicarte 100% al trabajo, el realizar la carrera con la práctica y además los últimos parciales siendo en algunos casos definitivos, te llevan a este estado. Son una mezcla de sentimientos porque estás entre querer terminarlo y sentirte perdida y lejos, al menos eso sentí yo.

En este pasaje, se considera el estrés desde el punto de vista del sentimiento, angustia e incertidumbre que produce al tutorado. La angustia aparece por “el tiempo de dedicación al trabajo final” en el marco del diseño curricular de Magisterio - Plan 2008-, el que demanda la aprobación de distintas asignaturas y la práctica (requisito para defender el trabajo final) y, por otro lado, elaborar el ensayo y defenderlo. Aunque se pregunta por la dimensión del estrés, aparecen en forma recurrente cuestiones relacionadas a la dimensión institucional, pues recién tres meses antes le fue asignada la tutora.

En lo concerniente a obstáculos:

El principal obstáculo es el tiempo, se comienza muy tarde a focalizarse sobre el trabajo. Otra cosa, es la demanda que hay de cada materia en los últimos meses que te llevan a focalizarte en las materias porque si no sabés no podés dar el trabajo final. Te encontrás como tironeada en las demandas. Si nos focalizamos en el comienzo de elección de tutores, considero que también en parte es un obstáculo. En mi caso, llegué a tener una profesora que estaba capacitada para el acompañamiento en el tema. Muchas compañeras no tuvieron suerte, la falta de profesores aptos o conocedores del tema para que podamos enriquecer el tema con un profesional.

En este pasaje, se refuerza la idea del “tiempo de dedicación”, el que vive con estrés y como obstáculo. A su vez, la “elección del tutor”, es también vista como un obstáculo.

Esta estructura de apoyo (la tutora), aparece como andamio, siguiendo las ideas de Vigotsky (Covarrubia Teran y Cuevas Jiménez, 2008). Es interesante que el sentido de “ayuda” y de acompañamiento está dado por la idoneidad o no del tutor así como por la interacción o la relación estudiante-tutor. Echevarría y Vadori (2010), siguiendo a Sabino (1996), Wainerman y Sautu (2004) y luego a Gibaja (1985), señalan:

Debemos tener presente que aprender a investigar es algo que sólo puede lograrse investigando, y, aún más, es necesario que el aprendiz cuente con un experto que lo guíe, pues “hay algo” no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador Gibaja expresa la misma idea, aunque con otras palabras: “parte de las habilidades requeridas para hacer investigación sólo pueden ser aprendidas a través de la comunicación personal entre maestro y discípulo en la práctica real de la investigación”. (2010, p. 131)

En medio de la identificación de los obstáculos, la narradora vive la tutoría como un acompañamiento y con una cierta tranquilidad frente a sus pares: “Muchas compañeras (...)”

A modo de síntesis

Se aborda el problema desde la experiencia del estudiante en la elaboración del trabajo en magisterio y su vínculo con la tutoría, una forma de orientar que involucra a varios actores sociales. Esta está enmarcada dentro de un reglamento y de diferentes consideraciones en cada institución. Por su parte, el fruto del ensayo se relaciona con la disposición de tutor y tutorado. En ese proceso de investigación, la motivación, los sentimientos, el estrés del estudiante así como la empatía con el tutor juegan un papel importante.

Se observa que los momentos plasman la interacción de las diferentes dimensiones seleccionadas y eso está vinculado a la metodología narrativa, ya que rescata la simultaneidad vivencial del proceso de investigación.

Es recurrente y atraviesa todo el relato el problema del “tiempo de dedicación”. La estudiante vincula esta categoría de análisis a aspectos tanto institucionales como psicológicos y a partir de ello, sugiere algunas intervenciones.

Reflexiones finales

El trabajo de carácter exploratorio es una invitación a profundizar en el tema y en nuevas categorías de análisis que ameritan ser investigadas en tanto aspectos institucionales en cada comunidad de aprendizaje (como por ejemplo, relación entre los actores involucrados en el trabajo final, las políticas educativas, reglamentaciones, disposiciones, malla curricular, plan de estudio).

Se refleja en este trabajo el pensamiento de Elliot Eisner (1988) sobre las cinco dimensiones relacionadas al conocimiento científico: intencionalidad, la estructural y organizativa del entorno, la curricular y definición de contenidos, la pedagógica y del contexto de la relación profesores- alumnos y la evaluativa vinculada a los juicios de valor. (Jara Holliday, O. 2014, p.115-116) En base a esas ideas sería interesante continuar.

Es una puerta abierta hacia cómo viven los estudiantes el proceso de investigar en su último año de la carrera, cómo visualizan esos encuentros pedagógicos los tutores y los profesores de Análisis Pedagógico de las Prácticas, cuál es el papel de los pares en el proceso del trabajo final. En suma, se trata de una tarea que recién comienza.

Referencias bibliográficas

- Bentancourt, A. y Sallé, C. (2015). Me enamoro de la profesión que he elegido. Soy de la primera generación. En: M. Elgue, y C. Sallé, *Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de Agenda*. (pp.153-158) Montevideo, Uruguay: CFE-ANEP.
- Echevarría, H. (2011). *Diseño y plan de análisis en investigación cualitativa*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Echevarría, H. y Vadori, G. (Comp.) (2010). *Los estudiantes de grado. Sus actividades de investigación*. Córdoba: Edivim.
- Jara Holliday, O. (2014). Conocimiento y transformación. Investigación educativa, sujeto cognoscente y sentido de la educación. En: A. Capocasale (coord.), *Investigación educativa hoy. Rupturas y Alternativas al modelo e investigación tradicional*. (pp.110-124) Montevideo: Zonalibro.
- Mancovsky, V. (2015). *Algunas reflexiones sobre los jóvenes que llegan a la universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza*. Artículo a ser publicado en la obra colectiva del “observatorio da vida da Estudante, Universidade Federal de Bahia, Brasil.
- Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. En: Sverdlick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. (pp. 71-110). Buenos Aires: Noveduc.



Capítulo 4

Miradas desde la Educación Social

El encuentro con el otro y con nuestras propias prácticas. Algunas reflexiones desde la responsabilidad, la posibilidad y la potencia

Ed. Soc. Oscar Castro Prieto¹, Ed. Soc. Hernán Espiga Salvo², Ed. Soc. Gabriela Pérez Machado³
Formación en Educación Social, CFE

Resumen

La formación en educación en nuestro país remite en la actualidad a una doble cualidad: la de lo plural y la de lo común. La pluralidad alude a los perfiles específicos de las varias formaciones que se inscriben en la órbita del Consejo de Formación en Educación de la ANEP: maestros, maestros técnicos, profesores de enseñanza media y educadores sociales. Estos recorridos de formación difieren entre sí en algunos aspectos como las temáticas y saberes que ofrecen a los estudiantes, los ámbitos de inserción profesional e incluso en los sujetos, pero conservan un punto de partida y sentido común: la decisión voluntaria de dedicarse a educar. El Programa de Acompañamiento a Noveles Docentes representa uno de los varios escenarios para dar lugar a lo común entre quienes elegimos sostener la tarea de educar. Nuestra participación como Equipo de Articulación de la formación en Educación Social en el Programa conlleva una perspectiva que se ha ido construyendo desde y en la propia formación profesional y que a su vez, la trasciende. Este artículo pretende, justamente, trascender la mirada propia de una formación específica para poner en diálogo lo particular de una matriz disciplinar concreta, con el fin último de pensar otras formas –comunes y posibles– a la hora de entender lo educativo. Pretenderá poner a disposición un discurso, en clave de posicionamiento filosófico y pedagógico, no con pretensión de presentarlo como verdad, sino en el entendido de la construcción de un posible modo de entender y de atreverse a dar respuestas a lo que nos sucede como agentes educativos, algo que va más allá de las matrices disciplinares. La invitación es, entonces, a trascender en algo las temporalidades y las preocupaciones más cotidianas del

1 Educador Social. Docente de la carrera de Educación Social en el CFE. Contacto: o.castro75@gmail.com.

2 Educador Social. Docente de la carrera de Educación Social en el CFE. Contacto: hernanespiga@gmail.com.

3 Educadora Social. Docente de la carrera de Educación Social en el CFE. Contacto: gperezmachado@gmail.com.

hacer, para pensar sobre algunas dimensiones del acto educativo que conviertan la imposibilidad en potencia y la experiencia en conocimiento.

Palabras clave: pedagogía, reflexión, práctica educativa

Puntos de partida

La realidad educativa actual parece obstinada en colocarnos, a los profesionales de la educación, en infinitos lugares de incomodidad.

Ya nada de lo seguro, de lo sabido, de lo sólido al decir de Bauman (1999), aparecen como tal, las “verdades” aprendidas se transforman en lejanos recetarios que combinaban ingredientes, que o bien ya no existen o que han mutado en su presentación hasta hacerlos irreconocibles. La brecha entre el “sujeto imaginado” del educador y el “sujeto presente” en los dispositivos educativos es cada vez mayor. Esto nos genera incertidumbre, angustia, desazón, impotencia. El otro, el sujeto de la situación educativa, se nos presenta como un enigma, que escapa del “molde” que las instituciones esperan y que nosotros nos imaginamos.

Es insoslayable, en medio de esta situación, poner en cuestión la relación que establecemos entre la concepción sobre el sujeto y lo que producimos como oferta educativa. Oferta que debiera tener como objetivo la posibilidad de ir en contra de los destinos asignados y no a favor de ellos. Es imprescindible huir de esquemas que piensen al sujeto de la educación desde determinismos que lo instalen en lugares predefinidos e incambiables. Tomando las palabras de Violeta Nuñez:

Voy a partir de una afirmación de educación pública que dice que “la educación la vamos a considerar como antidesestino en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como antidesestino. No son predecibles sino –y en términos de Hanna Arendt– sólo decibles, en todo caso a posteriori.” (Nuñez, 2007, p. 13).

En este sentido, pareciera que lo heredado, en términos culturales, necesariamente debe seguir una lógica de reparto diferencial, asumiendo que la relación con los saberes debe producirse bajo una óptica de castas.

Esta lógica permea constantemente las prácticas educativas y produce un efecto interesante de analizar. Por una parte, concebimos que haya sujetos con un pleno derecho al acceso al conocimiento y otros a los que la posibilidad se reduce a ciertos saberes accesibles a él, por su condición y que a su vez posibilitarán un proceso civilizatorio y de domesticación que sólo puede concebirse a partir de construir al otro desde un estado inicial de “salvajismo”.

Esta idea colonialista del acto educativo sigue vigente como posibilidad de “mutar al salvaje en civilizado”. Claro está que esta mutación debe darse en función de un proceso de transmisión de pautas morales.

La moralización⁴ (lo que hoy aparece en el discurso educativo como la transmisión de valores), no es otra cosa que la materialización del deseo de que el otro sea a imagen y semejanza de la figura del civilizado-adiestrador.

Pensar sobre esto es parte de las claves para entender qué nos sucede a los adultos respecto a los recién llegados. Quizás ser conscientes de que existe en nosotros el deseo de amaestrar posibilite minimizar algo de este deseo, que coloca al otro en un lugar de imposibilidad y de carencia. Debemos ser conscientes de que nunca el deseo será estrictamente saciado. Nunca el otro será la materialización completa de nuestro deseo. Nunca ese otro acatará al cien por ciento las órdenes de quien intenta “amaestrar”. Ahora bien, este reconocimiento, ¿no debiera movernos hacia lugares que nos alejan de una figura necesaria? La posibilidad que debería darnos este necesario ejercicio crítico sobre nosotros, como figuras adultas, como figuras en el campo educativo, debiera devenir en un necesario proceso de profesionalización.

Es responsabilidad de los educadores exigir estos procesos de profesionalización.

En este sentido, Immanuel Kant (2003) establecía a los cuidados como una necesidad humana, en función a la desvalía que nos acompaña como especie.

Si bien retornar al concepto de cuidador, aparentemente nos aleja del reconocimiento de una figura (el educador), entendemos que esto es clave a la hora de pensar la profesionalización. Es necesario volver a poner en consideración el lugar de aquel que cuida.

No del que vigila, sino de aquel que cumple con la función de transmisión de esas herramientas y que sume como acción el cuidado.

“Conocer es poseer medios de orientación de- los que se carece al nacer, y enseñar es dotar a los recién llegados, de guías e instrumentos orientadores sin los cuales vivir entre semejantes se vuelve una tarea ardua” (Antelo, 2005, p. 2).

4 Acción que juzga las conductas, clasificándolas maniqueamente como buenas o malas.

Acción que por otra parte pondrá en juego, sin mezquindades, lo valioso de la herencia cultural, en el entendido de que es el otro que definirá qué hacer con ella: “En este sentido, cuidar es lo contrario de la actividad del apóstol que empobrece para que los otros sean ricos; el cuidador se encuentra al final de la acción más rico, no más pobre.” (Antelo, 2005, p. 2).

La promoción y el cuidado aparecerán así, como una díada inseparable, distinguiéndose del ejercicio de caridad: “Cuidar tampoco es sinónimo de caridad o sacrificio” (Antelo, 2005, p. 2). El cuidado no es una dádiva, sino una responsabilidad y la promoción no ha de verse como una limosna, sino como un derecho del otro.

No existe promoción que pueda pensarse desde la “asignación de los destinos” que colocan al sujeto en la vereda de enfrente desde una constante desconfianza, por el contrario, las bases de cualquier ejercicio promotor debe sentar sus bases en la idea ya mencionada de antidesestino.

Esto supone que la deconstrucción del otro como distinto, y su resignificación en tanto igual, debe establecerse en función de lógicas de posibilidad-potencia y no en pretensiones de trazos vitales ya establecidos y reconocidos a priori.

De aquí se deduce que una práctica educativa que dignifique al otro se abstendrá de explicarlo, apegada a ejercicios diagnósticos. Hay algo de ese otro que debemos resignarnos a desconocer. En este sentido, Sennett subraya que:

(...)concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo (Sennett, 2003, p. 129).

La autonomía del sujeto debería ponerse en juego así incluso en este tipo de dispositivos.

(...)aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter (Sennett, 2003, p. 263).

Para ello es vital la apuesta, ligada a las potencialidades que el sujeto acarree consigo.

Debemos volver a mencionar que lo que promovamos no debe constituirse en un acto moralizador sobre el pasado y el presente de los sujetos y que en tanto acción educativa, deberá estar destinada a que el sujeto aprenda, conozca, incorpore herramientas que le permitan fortalecer sus capacidades.

Un posicionamiento acerca de lo educativo

La institución tiende a perpetuarse, dice Kaës (2002), es cierto, pero que aloja intersticios, que admite fisuras, también lo es. Pensar en términos de dispositivo (Agamben, 2005) parece oportuno para no quedar fijados a una idea de lo inexorable. Sin la profundidad que sería necesaria, cabe como primer apunte una idea general acerca de los dispositivos. Agamben (2005) toma la noción de Foucault (1985), quien a su vez (sin que sea sencillo el rastreo de su desarrollo) la planteó ligada al gobierno de los hombres (Ibid). Al decir de Minnicelli (2008) en relación a estas nociones, “(...) un dispositivo cumple siempre una función estratégica dominante y se inscribe en juegos de poder”. (Minnicelli, 2008, p. 2) Así, un dispositivo siempre aparecerá como precediéndonos, con cierto grado de externalidad y de imposición. La combinación de estos tres atributos lo hacen verse como acabado, una instalación inamovible. Por eso, algunos autores van a retomar una cualidad esencial que también portan: la de ser artificiales. En tanto no naturales, contruidos, pueden también ser decontruidos y reconstruidos. Más concretamente, algunos autores van a retomar estos planteos de Agamben para insistir en una condición central de los dispositivos: los dispositivos no son las materialidades involucradas, ni las normativas, ni los sujetos; los dispositivos no son los componentes que lo integran, son todo eso más los entramados de relaciones que entre ellos se establecen (Latour, 2006; Domenech y Tirado, 2009). El dispositivo no es la materialidad existente, ni los actores, el dispositivo es la red que entre ellos se establece. Hacen tal aclaración refiriéndose al campo de la producción científica pero desarrollando unos planteos que bien pueden permitirnos ver otra cosa cuando miramos, por ejemplo, lo escolar. Así, escuela no sería puramente un mandato fundacional, tal forma de caracterizar el tiempo y el espacio, una normativa –que además suele no ser tan prescriptiva como pretendemos hacerla ver– y unos sujetos con roles estereotipados; una escuela es un modo de hacer escuela, un modo de hacer encuentro educativo en un espacio con un encuadre, unos propósitos, un edificio particular con un mobiliario característico y unas figuras. Esto permite, al menos, poner en duda que los dispositivos institucionales determinen las prácticas profesionales en una organización (Minnicelli, 2008).

Es precisamente allí, en esa duda que es a la vez pregunta y posibilidad, donde la noción de ceremonias mínimas encuentra su prestancia. Decíamos en el curso que

la idea de ceremonia mínima puede valernos en su doble condición, permitiendo analizar lo repetitivo, lo automatizado (Arendt, 1993) y ofreciendo la posibilidad de encontrar dónde y en qué sentido cambiar. Dice de lo que pasa y nos permite una situación, un escenario, un tiempo y un espacio donde interponer para que otra cosa pase. Sin que se pueda remitir a una definición, dice Minnicelli, operan como metáfora, como “un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales” (Minnicelli, 2013, p. 43), entendiendo que esa repetición que se aloja en permanentes escenas de lo institucional –y de lo escolar en particular, con fuerte evidencia– “ordena y encubre muchas veces de manera estereotipada cómo se engendran acciones que luego nos dejan atónitos al emerger como violencia entre chicos, entre chicos y mayores, entre mayores (alumnos, padres, docentes, directivos)”. (Minnicelli, 2013, p. 43) Es decir, una ceremonia mínima aparece cuando miramos allí donde parece no haber nada para ver de tan natural que resulta lo que ocurre, poniendo entonces la mirada, justamente, para interponer otras acciones tendientes a instituir encuentro, reconocimiento, condiciones de posibilidad. Una ceremonia mínima puede ser reconocida, va a decir Minnicelli, a partir de:

la escucha de un dicho, un hecho o una acción que recortamos en los dispositivos institucionales, sea para su interrogación o análisis –cuando lo reiterado se encuentra naturalizado y encriptado-; sea porque nos interesa crearla, es decir, instalarla, a fin de promover una interferencia, una interdicción, un corte a lo establecido, esperando que operen otros enlaces discursivos (Minnicelli, 2013, p. 54).

De eso se trata lo que sigue: una primera descripción que pretende descubrir unas instancias naturalizadas y unas preguntas a colocar en lo establecido, para más adelante retomar estos dichos y explorar, a modo de juego, cuáles podrían ser otros decires.

No son pocas las escenas cotidianas que pueden oficiar de ejemplo, permitiéndonos encontrar –y encontrarnos, seguramente mucho más de lo que quisiéramos– rodeados y hasta protagonizando ceremonias mínimas en las que, por la vía de lo estereotipado o de lo vacío, nos enfrentamos a aquello que hacemos sin pensar, o también, a aquello que no hacemos. A modo de ejemplo, situémonos en las últimas semanas de diciembre en un centro de enseñanza media. Por esos días la rutina escolar está centrada en dos hechos: el período de exámenes y las inscripciones de los adolescentes que cursarán al año siguiente. Recortemos, a los efectos de pensar y desnaturalizar el modo en que transcurre, la instancia de inscripción de adolescentes que se anotan para cursar 1er año en el año lectivo siguiente, es decir, ‘los nuevos’, los ‘recién llegados’.

En este caso –como en otros tantos– la inscripción es un acto administrativo. El problema es que es un acto solamente administrativo. En términos descriptivos, el proceso es el que sigue: en la puerta del liceo se colocan carteles que indican fecha, horario y requisitos para efectivizar la inscripción, coincidiendo con la indicación que se indica a las familias a través del boletín de egreso de Primaria y la obtención del certificado de suficiencia escolar. Estos requisitos son documentales y presenciales, se debe llevar cédula y fotocopia de la cédula, carné de vacunas al día, una foto carné y el pase escolar y todo esto debe ser llevado por un adulto ‘responsable’, que también debe llevar original y copia de su cédula. El adulto concurre el día señalado; a pocos metros de la puerta se instalan mesas (unas pegadas a otras, formando una suerte de mostrador) y sillas, de un lado, la adscripta o funcionario de administración designado para cubrir esta tarea, del otro, el adulto que viene a efectuar la inscripción.

- *Buen día, ¿Ud. viene para inscribir en 1º?*

- *Sí*

- *Tome asiento. ¿Trajo los documentos? ¿Me los permite? ¿Viene directo de la escuela? El pase lo trajo, ¿no?*

- *Sí (entrega los documentos). Sí, de la ... (dice el número de la escuela).*

- *Bien, está todo. ¿Usted qué es de ... (mira la fotocopia de la cédula) ella?*

- *La madre*

- *Bien. Permítame su cédula y dígame la dirección donde viven y un teléfono donde podamos encontrarla, señora.*

- *¿Mi cédula? Acá tiene ¿El teléfono de ella o mío le doy?*

- *Suyo*

- *(le dice) Lo que quiero es que le toque de mañana porque se tiene que tomar ómnibus y a la salida ...*

- *Eso se lo pregunto ahora. Ya lo ponemos. Ponemos que prefiere de mañana, señora, pero eso no le podemos asegurar porque todo el mundo pide de mañana y a algunos les tocará y a otros no.*

- *¿Y cómo sé?*

- *Tiene que venir en febrero y se fija en las listas cuando estén hechos los grupos y ahí va a saber si es de mañana o de tarde. Igual ya puse que prefiere de mañana. Lo que sí, no le puedo asegurar.*

- *Pero con esto queda inscripta, ¿no?*

- *Sí, claro, señora. Inscripta ya está, quédese tranquila. Tome (le alcanza los originales). - Ah, ta, me quedo tranquila entonces que lugar ya tiene ¿Y entonces ahora que tengo que hacer?*

- Nada más. Viene en febrero, a fines, después del 20 porque antes no están las listas porque tenemos exámenes y todo eso. Ahí viene, no tiene porqué venir usted, puede mandarla a ella y se fija en qué clase queda anotada y ahí mismo va a decir qué día y a qué hora tienen que estar. Yo acá le doy un papelito con los datos para encar- gar el uniforme o si no en febrero también va a decir qué día están acá para venderlos.

- Ah, muy bien. ¿Entonces llamo acá y ya puedo encargarlo?

- Sí, claro.

- Bueno, gracias.

- Por nada. Que tenga buen día. ¿Usted? ¿Está para inscripción?

La inscripción se ha concretado. 'Ella' ya es estudiante del centro. Así empieza para un adolescente primer año de liceo. Así se conocen el liceo, los adultos que educan y el/ la adolescente: desde la ausencia. Podremos renegar de esta forma y aludir a lugares y personas donde la inscripción se realiza de otro modo. Es cierto, sabemos que hay otras formas. También sabemos que esta forma no es una ficción, también ocurre, también así son, en muchas ocasiones, las instancias de inscripción. Sin fatalismos ni determinismos, podríamos preguntarnos qué se instituye con esta ceremonia, qué proceso inicia cuando el inicio es así.

Palabras imaginadas. O un modo de estar más cerca de la novedad radical

"Sentir que no hay nada mejor que lo que hacés.

Mirar y ver las cosas por primera vez

Aunque no sea la primera

Tratar de que así sea ¿Vos cómo la ves?"

Retirada de murga La Mojigata, 2012

*"El que vive en una casa debe tener derecho a asomarse a su ventana
y a diseñar como le apetezca todo el trozo de muro exterior que pue-
da alcanzar con el brazo. Así será evidente para todo el mundo desde
la lejanía que allí vive una persona."*

Hundertwasser (Restany, 2001)

Entendemos la acción educativa como un acontecimiento, al decir de Skliar:

*"(...) un estallido de sentido, algo que no puede ser programable, una
irrupción imprevista: el comienzo de una nueva narrativa, de una nueva
comprensión, de una nueva relación con el mundo. El acontecimiento es,*

además, una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. Esto significa, entonces, que el acontecimiento sólo se explica como una ocasión, como estado de excepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original, como aquello que irrumpe por sorpresa y resquebraja la continuidad del tiempo. Y el impacto del acontecimiento sólo puede estar en esa relación inédita que nosotros establecemos con ese hecho o bien con aquello que ese hecho produce y provoca en nosotros”

(Skliar, 2007, p. 39).

Será necesario para eso soltar la tendencia a la explicación, la interpretación y el dominio del espacio educativo y brindar un espacio de seguridad donde el otro se atreva a ser. Brindar un espacio y un tiempo para el acontecimiento, para el encuentro aquí y ahora. Habitar los centros educativos en el sentido de fundar lugares donde se produzca encuentro, ligazón, demarcando tiempo-espacio, dando las herramientas a quienes llegan para convertirse en pobladores, lugareños. La idea de *hospitalidad* (Derrida, 2000) resulta poderosa como forma de empezar a habitar: acoger al que viene de afuera, al extranjero que quizá no maneje nuestras costumbres o ni siquiera nuestra lengua. Educar implica fundar un encuentro para dejar de ser mutuamente extranjeros. Siguiendo las ideas de Meirieu: construir *espacios de seguridad*, espacios en los que el sujeto se anime a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo* (Meirieu, 1998), hacer para que el otro pueda ir haciéndose a sí mismo.

Una ceremonia mínima, decíamos, es un punto de apoyo para la posibilidad de protagonizar, de instituir otra cosa, de armar y ser atravesado por un dispositivo, otro.

Giremos entonces la pregunta de unos párrafos atrás. ¿cómo podría ser un inicio que quiera y crea en otro proceso? En términos descriptivos podríamos ensayar una versión: en la puerta del liceo se coloca un cartel que indica que si viene a averiguar por inscripciones para el próximo año, pase. Una vez dentro, alguien lo atiende. Le pregunta algunas generalidades para componer la situación: cómo se llama el/ la adolescente que se va a anotar, si se inscribe por primera vez, si es para primer año... Le indica los días y horarios en los que pueden venir, la documentación que debe traer y lo más importante: en esa instancia tenemos que estar representadas las tres partes que tenemos que ver en el proceso, ella, que es la protagonista, usted y nosotros, así conversamos un poco y nos empezamos a conocer, además de llenar algunos datos en la ficha.

La adolescente y el adulto concurren el día señalado, con la documentación pedida. A pocos metros de la puerta se instalan mesas y sillas, en una disposición donde cada una es una unidad de encuentro, a modo de bar. Al quedar disponible, el funcionario se acerca a quién esté esperando para el encuentro.

- *Buen día. Yo soy (nombre), ¿cómo están? (saluda con un beso). ¿Venías a inscribirte? (dirigiéndose a la adolescente)*

- *Sí*

- *Muy bien, Fulano y Fulana, bienvenidos entonces, pasen por acá (los conduce a la mesa que le corresponda).*

- *Tomen asiento. Contame Fulana qué hiciste antes, si venís de la escuela o de otro liceo, de cuál, ...*

- *(...)*

- *Y usted, Fulano, qué es de Fulana?*

- *(...) - Bien. ¿Conocen a alguien que venga al liceo o que se esté anotando como ella?*

- *(...)*

- *Bien, Fulana, seguramente yo o alguna de las compañeras que ves en las otras mesas inscribiendo vamos a ser tu adscripta, o sea, nos vas a ver todos los días, nos vas a poder consultar cosas, somos las que estamos trabajando con ustedes todos los días, sin ser profesoras de una materia, para que todo marche bien. Te vamos a estar acompañando en general, así que contá con nosotros y sabés que lo que sea que tengas dudas o quieras plantear, venís y lo charlamos, siempre estamos en la adscripción –que es en tal lugar- o en la vuelta, en los pasillos. ¿Querés preguntarme algo de esto o del liceo en general?*

- *(...)*

- *Ahora les voy a pedir algunos datos y los documentos que les pedimos que traigan para poder llenar unos datos en la ficha y les voy a dar un papel con los datos para comprar el uniforme.*

- *(le dice) Lo que quiero es que le toque de mañana porque se tiene que tomar ómnibus y a la salida ...*

- *Eso lo vamos a poner acá donde dice qué turno prefiere. No se lo podemos asegurar, porque a veces hay demasiadas personas que prefieren el mismo turno y entonces sí o sí hay que distribuir.*

- *¿Y cómo sé?*

- *En febrero vamos a llamar a cada uno avisándole en qué turno, qué grupo y con qué adscripta les tocó. Ahí también vamos a decirles qué día es la bienvenida, para ese día pedimos que vengan los adolescentes y algún adulto. Es un ratito corto pero importante porque es el día en que nos encontramos todos los que vamos a estar involucrados juntos en el año. Pero eso ya se los vamos a avisar. Igualmente, ustedes estén atentas y cualquier cosa por si no nos podemos comunicar, pueden darse una vuelta alrededor del 20 de febrero, que ya va a estar toda esta información.*

- Pero con esto de hoy ya queda inscripta, así que bienvenida, Fulana! Es un gusto tenerte como estudiante del liceo!

- (...)

- Todo pronto. Las saludo (beso) y nos vemos en marzo

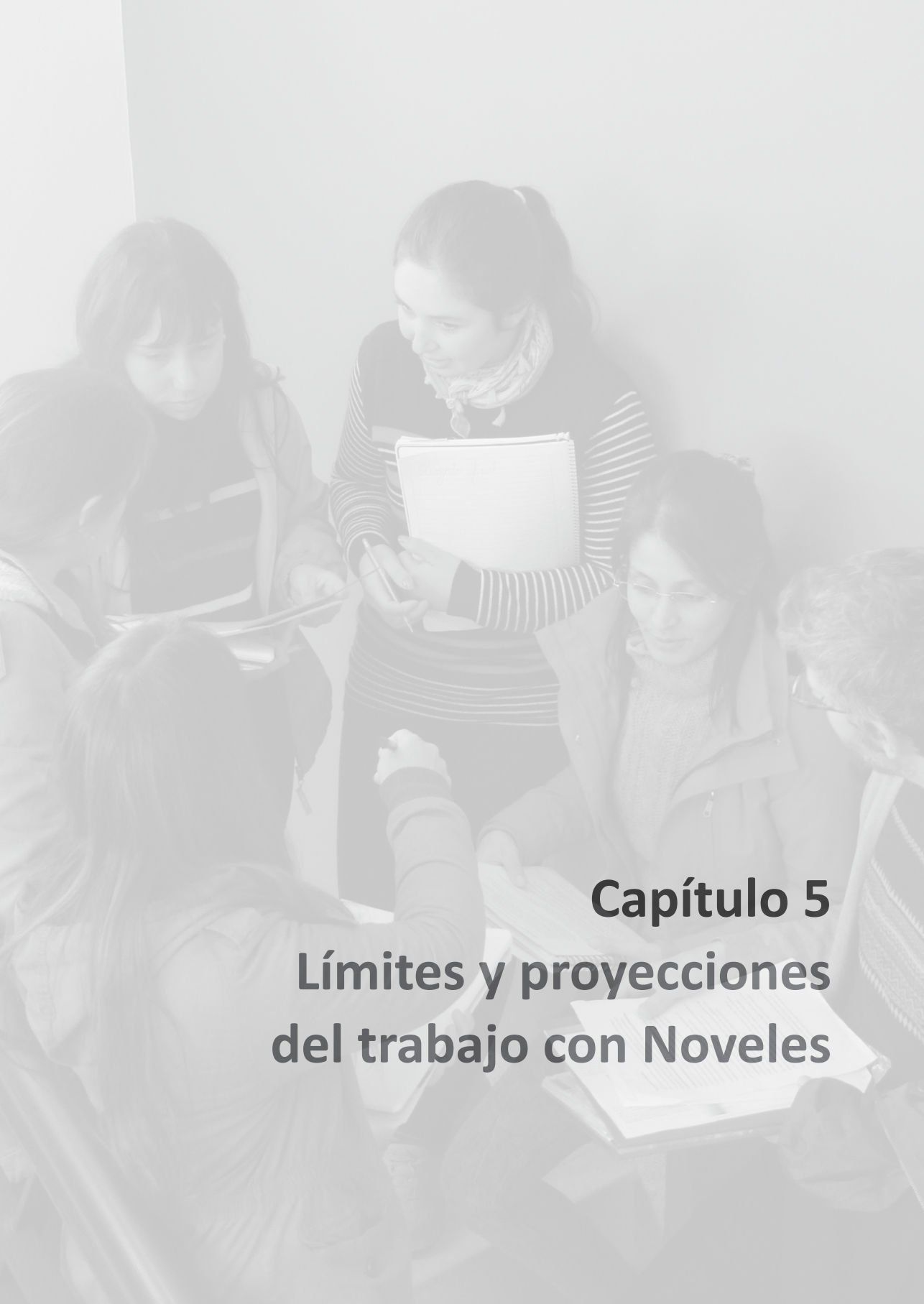
(Las acompaña de camino a la salida hasta donde estén quienes aún esperan a ser atendidos, para acercarse a quien sea el siguiente).

Palabras varias podrían ser tomadas para mirar la escena ensayada y así, cerrar el trabajo. Hablaba María Zambrano (2000) de las pequeñas acciones destinadas a un incalculable porvenir. Hablaba Friederich Hunnderwasser del derecho a la ventana. Hablaba la murga de miradas con vocación de inaugurales. Preferimos cerrar sin más citas, con las palabras imaginadas de esa adscripta-otra de la ficción guionada, palabras de alguien que quizás es y, eventualmente, seguro que podría ser.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? Disponible en <http://app.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Antelo, Estanislao. (2005). Análisis. *El papel de los educadores ante viejos y nuevos contextos. La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. Disponible en: http://www.lacapital.com.ar/2005/06/11/educacion/noticia_202244.shtml.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Domenech, M. y Tirado, F. (2009). *Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro post-social de la teoría del actor-red*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62309905.pdf>.
- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault en *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Kaës, R. (2002). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes

- Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley. Ensayo sobre la relación entre Dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Año X. Nº 5. Disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico5/5_Minnicelli_Escrituras.pdf
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf>.
- Restany, P. (2001). *Hundertwasser: El poder del arte, el pintor-rey con sus cinco pieles*. Berlín: Taschen Benedikt.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zambrano, M. (2000). *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.



Capítulo 5

Límites y proyecciones del trabajo con Noveles

Mano a mano con los noveles: límites a la intervención y potencialidad del programa de acompañamiento

Prof. Mag. Karina Nossar Toranza¹

Centro Regional de Profesores del Norte, CFE

Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera,
UdelaR

Resumen

La construcción de la identidad docente es producto de un largo proceso que atraviesa varias etapas. Los profesionales de la educación ya comenzamos a formarnos desde nuestro rol de alumnos durante toda nuestra escolarización, tal como afirmara Lortie en 1975. Luego pasamos por una institución formadora, en la que recibimos la preparación específica para hacer frente a nuestra labor. Pero la etapa que nos convoca es la que tiene mayor impacto por ser el momento en el que se definen y consolidan los rasgos característicos de ese ser docente: el momento de la socialización e inserción profesional. Mucho se ha escrito respecto del “choque de realidad”, en términos de Veenman (1984), y mucho se ha comprobado desde la investigación al respecto. No obstante, hemos detectado que los propios noveles necesitan espacios de autonomía que algunas veces sienten como invadidos por la intervención de quienes pretendemos acompañarlos en sus primeros pasos. Por otra parte, las principales dificultades a las que se enfrentan en esa etapa no difieren de las que los expertos manifiestan en relación con ciertas temáticas que resultan comunes a quienes ejercen la docencia en el mundo actual y jaquean al propio rol docente, independientemente de los años de ejercicio y experiencia profesional.

Palabras clave: socialización profesional, noveles y experientes, programa de acompañamiento, disciplina en el aula, violencias

1 Profesora de Literatura, Profesora de Idioma Español, Máster en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes (Universidad ORT), Máster en enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad de Jaén), Maestranda en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE, UdelaR), Doctoranda en Educación (UDE). Actualmente se desempeña como Directora del Centro Regional de Profesores del Norte y como corresponsable académica del NEISELF (Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (UdelaR). Contacto: karinanossar@gmail.com

Introducción

Desde que el programa de acompañamiento a los noveles docentes comenzara en forma de experiencia piloto en Uruguay hasta la actualidad, se han sucedido diversas acciones impulsadas por las autoridades de Formación en Educación. Entre ellas, se destacan los ateneos, las narrativas, los talleres de psicodrama, los cursos que contaron con la presencia de expertos argentinos como Beatriz Alen y Andrea Alliaud, el chileno Ricardo Hevia, el trabajo con la plataforma, la asociación con el programa Cineduca para la producción de cortos, el invalorable aporte de los educadores sociales, entre otras acciones, reseñadas en el primer artículo de esta publicación (Elgue, 2016). Todas ellas han tenido como denominador común la profunda preocupación por acunar al nuevo docente. La distancia entre la teoría que reciben en su formación inicial y la realidad con la que se encuentran en los centros educativos ha sido el foco de la necesidad de acompañamiento. La investigación nacional en este campo es incipiente, pero afortunadamente no nula, razón por la cual debemos prestar atención a los indicios que desde allí empiezan a manifestarse. Este diálogo entre educadores y la investigación resulta imprescindible para transitar con éxito no sólo esta etapa en la vida profesional de los docentes, sino también para ganar por derecho propio el estatus universitario que pretendemos para la formación docente nacional.

La incursión en los centros educativos de los distintos subsistemas ha comenzado con el claro objetivo de proporcionar apoyos a los docentes principiantes. Para ello, fue fundamental relevar sus preocupaciones, inquietudes, dificultades y angustias. En algunos lugares, esto se realizó mediante encuestas, en otros de forma personal, por mail, por medio de la plataforma, a través de conversaciones con inspectores y/o directores: las vías de información fueron diversas. Algunos hemos optado por aproximarnos con una mirada que incluyó la investigación académica, espacio de privilegio que habilita un análisis que trasciende los objetivos iniciales del acompañamiento a noveles.

En primer lugar, podemos afirmar que lo que a nivel mundial se señala como las principales preocupaciones de los principiantes continúa presente en Uruguay: el dominio de los contenidos y el control de la disciplina en el aula. Al respecto, debemos señalar que el dominio de los contenidos sigue siendo una constante en la medida en que, por un lado, la formación inicial de cuatro años no permite la profundización en todos los contenidos que se encuentran en los diferentes programas de las asignaturas. Por otro lado, se detecta que los contenidos programáticos de la formación docente requieren de una actualización para acompasar lo que sucede en los subsistemas para los que formamos docentes. De todas formas, aún cuando se actualicen y mejoren las mallas curriculares, la formación inicial tiene límites como el nombre

del trayecto lo indica: brinda las herramientas básicas para continuar en el camino del “(...) aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (Delors, 1994, p. 109), tan vigente como cuando fuera enunciado en el conocido informe de la UNESCO. El dominio de los contenidos resulta, por tanto, imposible de alcanzar y fuente de angustias para el principiante que lo padece, generándole mayor inseguridad frente a la inconmensurabilidad del conocimiento en la actualidad y la vertiginosidad con que se produce y reproduce. Tal como se señala en el informe Delors: “(...) puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello, más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria.” (1996, p. 97).

En segundo lugar, preocupa a los principiantes uruguayos el control de la disciplina en el aula, en consonancia con lo que afirmaran Sikes et al. (1985) respecto de la ausencia de autoridad propia de esta etapa, a la que denomina fase de exploración. Huberman, en 1989, define a esta etapa como de descubrimiento y supervivencia, distinguiendo en su investigación a aquellos que la han vivido como fácil de los que la han considerado difícil. Para estos últimos, uno de los factores han sido las dificultades con los estudiantes. Leithwood (1992) considera esta etapa como de autoprotección y concretismo cognitivo, mientras que Hargreaves (1996) la denomina edad pre-profesional, en la que el profesor se adapta a la “gramática de la escuela” e intenta cumplir los cuatro requisitos básicos: mantener la atención del alumno, asegurar la cobertura del contenido, inspirar algún grado de motivación y lograr cierto grado de dominio de la materia. En Uruguay contamos con trabajos como el de Mancebo (2003), Vaillant (2002, 2005) Marcelo y Vaillant (2000), Nossar (2006), Maciel (2009), Nossar y Solana (2014) que arrojan resultados similares.

Respecto de estas dos grandes preocupaciones de los principiantes, al incursionar por los centros educativos de educación media, nos hemos encontrado con que los docentes experientes manifiestan las mismas problemáticas. Los experientes solicitan cursos de actualización disciplinar, puesto que se encuentran perdidos en temáticas de reciente aparición en los programas, para los que carecen de referencial teórico y plantean dudas sobre el abordaje de las mismas. Por otra parte, confiesan tener dificultades con el uso de la tecnología en el aula y requieren una formación específica que los ayude a interactuar con los estudiantes de esta era digital.

Pero el tema que consideramos más acuciante hoy en día en los centros educativos, no sólo para los noveles, sino también para los expertos, es el control de la disciplina en el aula, especialmente en contextos en que la misma se convierte en expresiones de violencias, las más de las veces soterradas. La violencia es un fenómeno presente en la sociedad, de la que la institución educativa forma parte, por tanto, ingresa a esta última

con todos y cada uno de los estudiantes, padres, docentes y funcionarios que conformamos la comunidad educativa.

El dominio de grupo y las expresiones de violencia²

Desde Argentina contamos con estudios como el de Garay y Gezmet (2000), quienes categorizan la violencia escolar en: *violencia en la escuela*, *violencia institucional* y *violencia contra la escuela*.

La *violencia en la escuela* es la que se manifiesta dentro de ese recinto, pero que no la involucra como productora principal de la misma. Son manifestaciones de violencias que provienen de otros ámbitos, como por ejemplo el barrio, la familia, los grupos de pares, la sociedad en su conjunto. Si la violencia se encuentra presente en la sociedad, la misma va a ingresar a la escuela cotidianamente, puesto que resulta imposible pensar en un cerco de protección que la aísle del contexto donde se encuentra inserta. Garay afirma que la escuela contribuye a favorecer la violencia y por sobre todo a no poder anticiparla y prevenirla a través de dinámicas institucionales conflictivas y perturbadas, con climas enrarecidos, fracaso pedagógico y discriminación educativa. La injusticia y la exclusión de la que son objeto distintos grupos sociales provocan conflictos y crisis. Ese malestar se expresa en la intersubjetividad, quedando en evidencia en las relaciones interpersonales, en la desesperanza, el descreimiento, la hostilidad y la destructividad.

La *violencia contra la escuela* se manifiesta a través de actos de depredación de útiles, de mobiliario, incluso del propio edificio escolar.

La *violencia institucional* o también llamada violencia de la escuela se manifiesta en ciertos actos realizados por directivos o docentes incluso cuando estos no sean intencionales. A veces, los mismos tienen que ver con exigencias de los sistemas de evaluación, con directivas arbitrarias, fenómenos de dominación, etc. La función que la propia escuela tiene que cumplir, en cuanto institución educativa, puede ser también considerada fuente de violencia simbólica, en términos de Bourdieu y Passeron (1998).

Galtung (1990) denomina a esta violencia estructural, en función de que se trata de procesos estructurales que se construyen sobre matrices de violencia. De esta manera, la violencia estructural material y simbólica, y la violencia directa es la que se manifiesta en hechos observables en la institución educativa, los que tanto noveles como experientes vivencian a diario. Esta “violencia estructural” consiste en un poder

2 Lo que sigue en este apartado se basa en una investigación sobre violencias en un liceo de la ciudad de Rivera (Nossar y Solana, 2014).

desigual que genera oportunidades de vida distintas, razón por la que se la considera injusticia social. Esta violencia es, según Galtung, silenciosa, y quienes son objeto de ella pueden ser persuadidos para no verla, y en caso de que la vean, las mismas estructuras se encargan de preservar su poder. El reto consiste en pensar que hay nuevas formas contemporáneas de las violencias, las que no pueden ser interpretadas con marcos conceptuales tradicionales.

Según Souto (2000) se pueden identificar dos grandes grupos de violencia en la escuela: la violencia objetiva, que puede consistir en delitos tales como los catalogados de criminalísticos, mediante destrucciones, robos, golpes, agresiones; y la violencia simbólica, que es subjetiva, ya que no se trata solo del golpe, sino que también puede manifestarse por el trato despectivo, la discriminación u otros tipos de maltratos verbales. Puesto que el espectro de situaciones violentas en el ámbito escolar es tan amplio que puede incluir desde una broma con tintes discriminatorios hasta un cuchillazo en el baño, es que Souto considera que es más apropiado hablar de violencias en plural. Esta autora refiere a otra categorización del francés Jacques Pain en violencias objetivas y violencias subjetivas, siendo estas últimas las más sutiles, de tipo actitudinal y obviamente, son las que distorsionan el clima escolar.

De los distintos tipos de violencia en la escuela, se suelen consignar aquellas que son más visibles, que llaman más la atención y que producen un mayor impacto a nivel de la comunidad, como por ejemplo el maltrato infantil que incluye el maltrato físico, el abuso sexual, la explotación laboral y que generan niños y adolescentes con conductas agresivas, comportamientos antisociales y bajo rendimiento. Este tipo de alumnos son los que recibimos en los centros educativos y a los que tanto principiantes como experientes debemos enfrentarnos. En entornos sociales de gran marginalidad, las conductas violentas se convierten en un patrón cultural naturalizado: niños y jóvenes que provienen de hogares en los que la intervención de la policía, la presencia de bandas, armas, drogas y asaltos forman parte de su cotidianeidad. El contexto del que provienen hace que reproduzcan en el escenario escolar esas mismas formas de vincularse, puesto que son las que conocen. Los actos disruptivos son, entonces, más comunes en las aulas, con ello nos referimos a desórdenes, insolencias, desmotivación, desobediencias, indisciplina, provocaciones, amenazas, impertinencias, todo lo cual atenta contra la labor docente y contra los aprendizajes de los estudiantes. Los abusos entre compañeros también forman parte de la cotidianeidad y pueden ir desde agresiones físicas hasta hostigamiento, amenazas, burlas, etc. Frente a estas situaciones, toda la comunidad educativa, no sólo los principiantes, se encuentra indefensa: los discursos de los experientes no difieren de los de los noveles respecto de esta temática.

Para Díaz es muy difícil encontrar un concepto de “violencia”, en general se parte del supuesto “que existe un acuerdo universal sobre su significado y su valoración moral” (Díaz, 1998, p. 10). La antropóloga Margaret Mead³ plantea que algunos pueblos son resultado de la violencia en oposición a aquellos que se organizan desde la solidaridad, de lo cual se desprende que la violencia es una construcción social. Cuando se fuerza a alguien a realizar algo, cuando se le obliga a llevar a cabo actos no deseados, sean justos o injustos, se está ejerciendo violencia. La violencia se nos escapa como concepto a pesar de nuestros esfuerzos por aprehenderla. Ello responde, de acuerdo a Díaz a que el término resulta relativo por cuanto no se trata de algo que se posee, sino que se ejerce y que depende de múltiples factores. Violencia se asocia con violación, según esta autora, en la medida en que se coacciona a alguien, se lo somete a hacer algo que no desea, es el desprecio por la voluntad del otro. Díaz propone salidas institucionales y no individuales para la violencia, las que deben construirse sobre la base de la solidaridad en comunidades que sean capaces de crear espacios de libertad en lugar de coaccionar. Por aquí pasa la clave del abordaje de la temática, cuestión que se les escapa a los noveles en virtud del momento signado por la soledad que atraviesan, causándoles mayores angustias e inseguridades. En el caso de los experientes, se trata de expresiones propias de grupos que hasta hace poco tiempo estaban excluidos de las aulas, lo que los coloca en situación similar a la de sus colegas principiantes.

Otro aporte interesante a la temática es el de Onetto (2008), quien afirma que la violencia circula sustraída de lo público en la penumbra del ocultamiento. En consecuencia, este autor propone que una forma de neutralizar la violencia consiste en dar la palabra a las víctimas y traer esos hechos violentos a la luz de lo público. Esta noción de ocultamiento está emparentada con la naturalización, que provoca que las víctimas no se vean a sí mismas como tales. Al adoptar la posición de Onetto respecto de la violencia como expresión en conductas de un estado de malestar, ello sería válido tanto para docentes como para alumnos que de alguna manera conviven con esta forma de violencia simbólica y la reproducen, promoviendo malestares que a su vez engendran más violencias, algunas de ellas con manifestaciones físicas. El clima de resentimiento en el que vive quien tiene muchas y muy profundas necesidades pendientes conlleva comportamientos destructivos para consigo mismo y/o para con los demás. Insiste Onetto en que “en este suelo del resentimiento se nutren las conductas de riesgo” (2008, p. 19) y lo grafica por medio de una ecuación que sostiene el clima institucional:

3 Apud Díaz, Esther, op.cit.

*Clima= expectativas individuales y grupales
respuestas institucionales a expectativas*

De ello se desprende que, según este mismo autor, exista un enfoque axiológico del problema de la violencia en las escuelas. Una propuesta adecuada de valores ayuda a que las personas no se sientan frustradas ni tengan resentimientos, de forma tal que se estaría previniendo tanto la violencia como otros comportamientos destructivos. La violencia nos ocupa sólo cuando se nos aparece de forma evidente, sin darnos cuenta de que las corrientes de malestar y de violencias son subterráneas. Por consiguiente, la institución educativa en su conjunto debe trabajar sobre la prevención, identificando las posibles causas que lleven a la frustración y al resentimiento de sus integrantes. Sin duda que el fracaso escolar frustra, máxime cuando se producen heridas en la autoestima, las que las más de las veces resultan muy difíciles de sanar.

Roles institucionales a redefinir

La escuela debería ser el lugar donde se promueva el respeto hacia la diversidad cultural, por lo que las miradas etnocentristas, estereotipadas y prejuiciosas sobre el diferente deberían ser ajenas a este ámbito. No obstante, por su invisibilidad y la propia naturalización de las que son objeto, pasan desapercibidas. Duro⁴ (2008) llama la atención desde el subtítulo de su trabajo, “de la invisibilidad a la necesaria centralidad” sobre este punto y los riesgos que conlleva el manejo que se suele hacer a nivel de la opinión pública de “el tema en boga” que constituye el vínculo entre adolescentes y violencia. Esta autora señala que el hecho de instalar la violencia como tema de moda constituye una nota negativa frente al tratamiento del mismo como un problema, perdiendo así la posibilidad de buscar alternativas de solución. Se cae, por consiguiente, en la banalización y se elude el análisis de los hechos poniendo

la mirada en los chicos en lugar de centrarse en la ausencia de líderes con autoridad en la institución y de sistemas de convivencia en donde derechos y deberes estén acordados. La ausencia de autoridad, un clima de laissez faire, o el autoritarismo generan ambientes que propician episodios de violencia e indisciplina generalizada (2008, p. 40).

4 En Krichevsky, Adolescentes e inclusión educativa, (2008)

En función de lo expuesto, estamos en condiciones de afirmar que el programa de acompañamiento a noveles docentes ha trascendido su objetivo inicial, retándonos a interactuar con otros actores institucionales e identificar problemáticas que requieren de intervenciones interinstitucionales y colaborativas a efectos de producir verdaderos impactos. Hemos constatado que los apoyos puntuales a los noveles terminan cayendo en el terreno de la continentación afectiva y emocional, tema para nada menor. No obstante, la experiencia acumulada durante estos años nos alienta a trascender estos límites y pensar en un programa de desarrollo profesional que facilite la inserción de nuestros noveles mediante un trabajo conjunto y sostenido a la interna de la institución educativa donde habrán de socializarse profesionalmente. Este programa debería centrarse en las angustias y problemas reales que se viven en las instituciones educativas, promoviendo un clima de confianza y trabajo colaborativo con todos los actores involucrados. Para ello, deberemos contar con una fluida comunicación entre los distintos subsistemas de la ANEP, de forma de abordar los problemas que se nos presentan en las instituciones educativas, los que, por su complejidad y reciente aparición, no ameritan esfuerzos aislados y solitarios, sino una sólida acción por parte de toda la comunidad educativa, sin diferenciar entre expertos y noveles. Este desafío que tenemos por delante implica recuperar el rol democratizador de la escuela, pero sin renunciar a educar. Como afirma Onetto (2008):

La escuela puede ser un lugar compensador, pero no compensador de las necesidades sociales sino de las otras necesidades humanas. Si ese niño se aburre en la escuela, es discriminado, es silenciado, vive solitariamente, se le pronostica el fracaso, entonces estamos replicando la herida social en el ámbito escolar. Si la escuela no cambia sus prácticas habituales tiene serios riesgos de reiterar la herida de la marginación social. Para no hacerlo debe reflexionar seriamente sobre las prácticas educativas. La verdadera respuesta de la escuela a la pobreza está en el aula y no en el comedor escolar (2008, p. 25).

Para que la escuela cambie esas prácticas habituales, la reflexión que se propone necesariamente debe involucrarnos a todos, independientemente del rol, los años de ejercicio y la experiencia. Este es el reto que nos convoca a seguir en el camino iniciado, con los ajustes que sean necesarios y acumulando aliados estratégicos en pos de una mejor educación.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Díaz, E. (1998). Violencia y solidaridad como producciones institucionales. En: *Ensayos y experiencias. La escuela en contextos turbulentos*. (Nº22): Págs. 9 a 13.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Galtung, J. (1990). *Cultural violence*. Journal of Peace Research, volumen 27.
- Garay, L. y Gezmet, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Huberman, M. (1992). *The lives of teachers*. Londres: Cassell.
- Krichesky, Marcelo (comp.). (2008). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maciel de Oliveira, C. (diciembre, 2009). Los profesores principiantes, ¿sienten necesidades profesionales? *EDUCARNOS*, (2)6, 29-45, ANEP, CODICEN, Dirección Sectorial de Planificación Educativa.
- Mancebo, M. E. (2003). *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay (tesis doctoral).
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso e socialización de los profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo García, C. (1999a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2ª ed. Barcelona: EUB.
- Marcelo García, C. (1999b). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- Marcelo García, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Nossar, K. (2006). El desempeño de los docente novatos: los practicantes de la modalidad CeRP en la ciudad de Rivera. Universidad ORT. Montevideo: *Cuadernos de investigación educativa*, 2 (13) 73-92.
- Nossar, K. y Solana, V. (2014). Detrás de las palabras: retos de las instituciones educativas frente a un nuevo tipo de violencia velada. Montevideo: *Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación*, 5/6 99-127.

- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Londres: The Falmer Press.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores*. En: El desempeño de maestros en América Latina y Caribe: Nuevas prioridades. Actas. Brasilia: 10-12 julio 2002.
- Vaillant, D.; Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores?* Montevideo: Impresora Editorial.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Reflexiones derivadas de un trabajo efectivo con noveles docentes

Prof. Mag. Cristina Rodríguez Cartagena¹
Centro Regional de Profesores del Norte, CFE

Resumen

El presente artículo contiene una escueta reflexión sobre el trabajo con noveles docentes, desde la concepción del desarrollo profesional, que tiene como punto de partida una experiencia concreta no satisfactoria, a partir de la cual se esbozan algunas líneas de pensamiento y de acción, en pro de la mejora de esta singular etapa de la trayectoria docente.

Palabras clave: noveles docentes, desarrollo profesional, formación inicial.

El trabajo con noveles como instancia de desarrollo profesional: exégesis desde una intervención

Recibir el título de grado es, para cualquier persona, un momento crucial en su biografía. Pero los acelerados, multidimensionales y, en muchos casos, entrópicos cambios que caracterizan la sociedad de hoy, hacen impensable que la trayectoria del profesional de cualquier área se pueda abastecer de los aportes de la formación inicial.

En el caso de la profesión docente las constantes nuevas demandas no sólo avallan el perfeccionamiento, la formación continua, la formación en servicio, la formación permanente, el desarrollo profesional (como se lo quiera expresar, aunque sin desconocer los matices implicados en cada uno de esos términos), sino que lo hacen imprescindible, independientemente de la calidad de los insumos recibidos en la formación inicial. Como afirmaba Ávalos (2007) hace unos años, y muchísimos otros, ya no es una cuestión discutible el hecho de que la formación docente es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida de los profesores y profesoras.

1 Profesora de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología, Diplomada en Educación en Derechos Humanos (UCU), Máster en educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes (Universidad ORT), Doctoranda en Educación (Universidad ORT). Docente de Didáctica de la Sociología en el CeRP del Norte. Contacto: mauceflo@adinet.com.uy

Se ha vuelto incuestionable, por lo menos para quienes se interesan y comprometen de alguna forma con la función docente, que la formación inicial es solo una etapa de un proceso que requiere continuidad, principalmente por el anclaje social que le es inherente. Como expresan Vezub y Alliaud:

En el caso de los docentes la mejora de la profesión plantea retos y características singulares, debido, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la cobertura y de la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa (Vezub y Alliaud, 2012: 9).

Coincidimos también con las autoras precedentemente citadas y con otros, como Gimeno Sacristán (2003) y Marcelo (2007), en cuanto a que los centros educativos en los que se desempeñan los docentes, ya desvinculados formalmente de su calidad de estudiantes, son también ámbitos de formación y socialización en todas las etapas de la trayectoria docente, ya que de ellos emergen nuevos desafíos y aprendizajes que resultan aún más patentes, singulares y relevantes al comenzar el desempeño de la profesión, hecho que avala algún tipo de acompañamiento en esta primer etapa.

Es claro que ese acompañamiento no tiene su fundamento solamente en el hecho de que en otros momentos históricos “la educación tenía valor en la medida que ofreciera conocimiento de valor duradero” (Bauman, 2005, p. 26), esto es, no es solamente una cuestión asociada a la obsolescencia del conocimiento como lo puede ser en profesiones de naturaleza más técnica. La actualización disciplinar es solamente una de las aristas a tener presentes en un mundo donde constantemente cambian los vínculos, la comunicación, las relaciones, tanto en cuanto a forma como a medios e incluso la función de las instituciones educativas. La insuficiencia de la formación inicial debe ser comprendida luego como una imposibilidad de preparar de forma acabada e integral a un profesional de la enseñanza.

Desde ese panorama social sucintamente recordado precedentemente, el trabajo con noveles docentes goza de sólidos fundamentos y la singularidad de esa primera etapa de desempeño profesional ha derivado en la implementación y propulsión de políticas o programas de trabajo específico con principiantes en varios países de América Latina y aquí, en Uruguay, muchos docentes de formación inicial nos hemos adherido a la propuesta.

Parece oportuno recordar que en el diseño curricular de la formación docente de nuestro país existe una instancia que acerca a sus estudiantes a las instituciones receptoras de los profesionales que busca formar; la práctica de formación. En el caso

de la formación de profesores de enseñanza media, que es el que aquí concita nuestra atención, la práctica docente se ubica en segundo y tercero año con un profesor adscriptor que lo recibe y acompaña en el aula y en el cuarto y último año con un grupo totalmente a cargo del practicante y, por lo tanto, sin un observador constante, esto es, sin profesor adscriptor. Este trayecto le permite un importante primer ingreso a la realidad del desempeño profesional en sus contextos, pero claramente, no rescinde la necesidad de continuidad de desarrollo ya que ni siquiera llega a atenuar el conocido (por lo menos en ambientes de formación inicial docente) “shock”, que la práctica efectiva produce en los noveles profesionales, y que ha sido refrendado por múltiples investigaciones y mucho menos logra aprovisionar de todas las competencias necesarias para la aprehensión, comprensión y manejo de la compleja realidad educativa para la que se forman.

Pero, pese a todo el aval teórico que pueda citarse en cuanto a la necesidad de apuntalar a los docentes que se inician, los insumos derivados de la experiencia de quien suscribe, al involucrarse con la tarea de acompañamiento, hacen surgir la convicción de que existe una considerable brecha entre la finalidades exógenamente pensadas sobre la necesidad de desarrollo profesional, y lo que llegan a concebir los receptores de algún tipo de propuesta que apunte a ello, en su condición de novatos e incluso otros actores educativos de las instituciones receptoras.

En efecto, un somero análisis del trabajo diseñado por algunos integrantes de los Departamentos de Derecho y Sociología del Centro Regional de Profesores del Norte, en el marco de la propuesta de trabajo con noveles docentes en años anteriores, e implementado en diversos Liceos, dependientes del Consejo de Educación Secundaria, en la planta urbana de la ciudad de Rivera, nutren esa percepción. En la instancia de implementación de este trabajo, lo que se pudo observar oscila entre el desinterés y la apatía de los escasos asistentes a las instancias de trabajo propuestas y la no asistencia, esto último pese a que, se seleccionó, preventivamente, a las “coordinaciones” de los respectivos Liceos, que tienen prescrita la asistencia, para desarrollar el trabajo. Sin mayores dificultades, los encargados de llevar adelante la propuesta perciben la no adhesión por parte de los docentes noveles, hecho que hace surgir una lógica interrogante: ¿cuál es la etiología de esa no adhesión?

No hay dudas de que una respuesta de corte más concluyente a dicho cuestionamiento debería proceder de una aproximación profunda y sistemática a esa realidad, que permitiera incluso el ingreso a percepciones y concepciones subyacentes, pero ello no obsta una reflexión acerca de algunos posibles elementos del sistema que pudieran estar operando en esa (aparente) no adhesión.

En esa dirección recordamos a Ávalos (2007), quien a partir de la definición aportada por Day y seguida por Bolam, asume que hay dos polos de tensión en el proceso de desarrollo continuo de los docentes. Uno de ellos hace referencia a la actitud personal, asociada a la volición y el compromiso de los profesores y profesoras, esto es, un elemento interno vinculado a lo profesional y el otro elemento, de naturaleza externa, conformado por las actividades organizadas de formación y su relación con las necesidades de los profesores. La definición transcrita por Ávalos (2007) reza que:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación de aula. Es un proceso mediante el cual, solos y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (2007, p.78).

Desde esa concepción de desarrollo profesional, al analizar el trabajo concluido, nos asaltan una serie de interrogantes sobre ambos polos. En cuanto al personal, ¿existió realmente desinterés?, ¿existe la convicción de la necesidad de desarrollo profesional continuo?, ¿la formación docente inicial aportó en ese sentido?, ¿lo perciben como un “beneficio”? Y, si existió tal desinterés ¿se fundó puntualmente en la propuesta de trabajo en cuanto a su modalidad y/o tema o en otras razones? Y, si no existió, ¿hubo obstáculos institucionales instituidos o instituyentes que menguaron el interés o fomentaron la inasistencia? y ¿cuál o cuáles son los factores que pueden haber abonado para que se gestara esa representación en quienes llevamos adelante la propuesta? En cuanto al segundo polo, ¿fue la propuesta realmente representativa de los intereses de los noveles docentes?, ¿deberían las propuestas ser organizadas desde otros presupuestos y bajo otras modalidades o incluso otros actores educativos?, ¿acciones informales podrían ser más cautivantes? Y, en caso afirmativo, ¿cuáles?

Como hemos expresado, no tenemos respuestas cabales, pero sí, un acendrado convencimiento de que no se pueden soslayar algunos posibles obstáculos en el trabajo con noveles, algunos de los cuales nos aventuramos a reflexionar someramente.

La formación inicial como instancia de preparación para el desarrollo profesional

Uno de los posibles factores que creemos es menester prestar atención se ubica en la formación inicial. Sabido es que los interesados en cursar la carrera docente se vienen reclutando desde hace tiempo de los sectores sociales menos favorecidos y, quienes optan por ella, no son los mejores estudiantes de la enseñanza media ni han recibido una educación de calidad (Aguerrondo y Vezub, 2003; Vaillant y Rossel, 2006) y además generalmente los fundamentos de elección de la carrera no pasan por lo vocacional y sí por aspectos asociados a factores económicos o a falta de elección, entre otros. En ese panorama, acentuado por las nuevas demandas, las competencias a desarrollar en el trayecto inicial son cada vez mayores, se pretende que un profesor o profesora hoy salga formado para atender las diferencias cognitivas, las dificultades de aprendizaje, el manejo de los dispositivos tecnológicos y un amplísimo etcétera, pero nada de ello asegura que los egresados salen con la convicción de la necesidad del desarrollo profesional continuo. Sólo a título de ejemplo, atendiendo a las enseñanzas implícitas, ¿aprehenden la necesidad de desarrollo desde el comportamiento profesional de sus formadores? Y desde el currículo explícito, ¿existe una valoración formal generalizada de la participación e integración en cursos, cursillos, seminarios institucionales y extra institucionales en el trayecto de formación o solo se valoran las actividades de aula?

Lamentablemente, la doxa nos nutre de la idea de que egresan con una concepción cercana a la autosuficiencia de la formación inicial más que con la conciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo. En contextos educativos no es excepcional escuchar expresiones que revelan la visión de que la obtención del título de grado implica un “ya está” que no resulta extraño si observamos el alcance de ese logro desde la depresión cultural y económica de la que se parte.

Quizá resulte imprescindible bucear en qué y para qué concepción de autonomía se está formando, ya que como expresa Confessore (apud Vaillant y Marcelo, 2015, p. 24) los sujetos adultos se pueden mover entre dos polos opuestos, esto es, entre lo que llama una “dependencia disfuncional del aprendiz” y una “independencia disfuncional del aprendiz”. La primera se caracteriza por una incapacidad o desmotivación por aprender sin ser exigidos o apremiados por alguien, mientras que en la segunda la incapacidad o desmotivación hunde sus raíces en la negación de aceptar orientación o apoyo de otros. No obstante, entre ambos existe una posibilidad intermedia, la “autonomía funcional del aprendiz” y es en estos casos, y solamente en estos casos, que los principiantes se pueden ver estimulados por nuevas instancias de aprendizaje post formación inicial, ya que son estos los sujetos que tienen la capacidad y la mo-

tivación para participar en experiencias de aprendizaje individuales o colectivas que les permitan un avance profesional. En este sentido, es importante cuestionarnos si estamos buscando desarrollar este tipo de autonomía, si la estamos descuidando, o lo que es peor, si estamos fomentando (aunque inconscientemente) alguna de las disfuncionalidades antes mencionadas.

Tenemos la convicción de que las concepciones de los docentes no pueden ser nunca soslayadas cuando se pretende llevar adelante cualquier tipo de iniciativa, so pena de que las mismas sean infructuosas. Por lo que es insoslayable que, sin desmerecer la formación inicial, sino desde ella, se delimite y apunte el desarrollo de esta dimensión, la del desarrollo profesional continuo, como prioritaria, para que se pueda ir desdibujando esa suerte de vicarización de la formación profesional por la formación inicial que muchas veces sentimos.

La revisión y el replanteo del trabajo con noveles a partir de investigaciones

Un segundo factor que también parece necesario atender y que lo planteamos en conjunción con una retrospectiva autocrítica del trabajo antes mencionado, realizado con los noveles de la ciudad de Rivera, refiere a cómo se organizan desde la formación inicial las propuestas de acompañamiento.

En efecto, en el caso puntual de la propuesta que hemos planteado con los colegas y que ha acicateado esta reflexión, si bien se realizó un relevamiento de los posibles intereses de los novatos, se terminó trabajando aspectos que los formadores consideramos deficitarios en la formación inicial, de naturaleza jurídico administrativa. No se realizó un sondeo más profundo y sistemático de los intereses de esa cohorte profesional.

Desde hace tiempo se sabe que la investigación es un nuevo desafío que se le impone a la tarea docente (Bruner, 1997; McEwan y Egan, 1998; Eisner, 1998; Kincheloe, 2001) pero esto no se ha impulsado de la misma forma, como instancia previa a las propuestas que se presuponen como actualizadoras y necesarias. Comprender más la compleja realidad en la que se pretende actuar es un requisito sine qua non también para intervenciones posteriores con los novatos. Como expresa Sverdlick (2007), en la educación tenemos que comprender a la subjetividad como constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción del conocimiento colectivo, por lo que es imprescindible también como preámbulo de actuación con noveles, pero no solamente en cuanto a necesidades, sino también en cuanto a modalidad de implementación.

En cuanto a esto último, no podemos obviar que la presencia e importancia de dinámicas y relaciones cada vez más dialógicas configura una vía excelente para enfrentarse

a los cambios que acaecen en nuestras sociedades. Por lo que “los cambios sociales dialógicos requieren que la escuela también adopte alternativas basadas en el diálogo entre las personas que conviven con ella.” (Elboj, 2002, p. 25). En este sentido, nos interrogamos por ejemplo si no serían convenientes instancias más personales e informales, pero no es nuestro interés en esta oportunidad brindar respuestas, sino acicatear la reflexión propia y de quienes más se interesen por el tema.

Lo cierto es que existen diversas investigaciones acerca de las necesidades y desafíos de los profesores principiantes, pero no abundan las investigaciones in situ que deberían ser el puntapié inicial cotidiano de cualquier emprendimiento educativo que busca la mejora de la calidad educativa. La profundidad y sistematización de datos, desde una perspectiva situada, acerca de los sujetos noveles con los que trabajamos es una arista del desarrollo que amerita extensión y recurrencia.

¿Desincentivo de los ámbitos de desempeño profesional?

Un tercer factor que creemos resulta de interés analizar que es de naturaleza más sistémica ya que se aprecian determinadas dimensiones en él que no parecen a simple vista estimular el desarrollo profesional, tomando en esta oportunidad y a título de ejemplo un elemento de la dimensión jurídica, el “Estatuto del Funcionario Docente”².

Este instrumento normativo prescribe para los docentes el ascenso por grados en un sistema de “escalafón abierto” (Art. 38) con un notorio peso de la “antigüedad”, sistema que ya cuenta con décadas y que fomenta, desde nuestro punto de vista el “dejar hacer, dejar pasar”. Obsérvese que amparado en él, un docente ingresa a la calidad de efectivo luego de un concurso que en los últimos años, por lo menos en el Consejo de Educación Secundaria, ha sido solamente de méritos, lo que ha redundado en que, con el título y la escolaridad, ya adquiere tal calidad, lo que parece presuponer una sobrevaloración de la formación inicial. Pero además, posteriormente, en su trayecto profesional no necesita demasiados insumos para mantenerse incluido en el sistema en calidad de efectivo. En efecto, para mantenerse en el escalafón, prácticamente es suficiente con dejar que pasen los años de ejercicio y “hacer ver”, en escasas ocasiones, un buen trabajo por parte de las Inspecciones correspondientes. Fundamentan tales afirmaciones el hecho de que, pese a que el artículo 3 de dicho estatuto, en su inciso “a”, establece entre los deberes del docente el “mantener idoneidad y ejercer sus funciones con dignidad, eficacia y responsabilidad”, son escasas

2 Véase Ordenanza 45. Aprobado por Acto N68°, Resolución N° 9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por Resolución del Consejo Directivo Central en agosto de 2015. Encontrado en la página Web de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.

las valoraciones que incluyan en esas expresiones acciones de desarrollo profesional. Además, si bien es claro que el pasaje de grado va acompañado del elemento “aptitud docente” (integrado a “antigüedad calificada”) y se explicita que la valoración de esa aptitud se basará, entre otras cosas, en “cursos de capacitación y perfeccionamiento docente que hayan aprobado en el año, así como trabajos de investigación y otras actividades relacionadas con la docencia que se acrediten debidamente,” quienes ejercen en el ámbito de educación media difícilmente puedan ratificar la relevancia que se asigna, en los hechos, a tales expresiones estatutarias.

Si a todo lo anterior le agregamos lo que expresa Trejo (2014) acerca de otros países latinoamericanos, pero totalmente ajustado a nuestra realidad, en cuanto a que “es muy poco frecuente que se reconozca o gratifique a los maestros por su excelencia” (Vegas y Umansky, citados por Trejo, 2014, p. 83), comenzamos a vislumbrar otros elementos sistémicos de interés.

La obsoleta situación hace impostergable una transformación, pero una transformación que supere ampliamente las imposiciones y que apueste a transformar prácticas docentes, ya que estas no se circunscriben exclusivamente al ámbito de aula. Se tiene la convicción de que los cambios auténticos son los que surgen de la persona cuando ésta se ha apropiado de otras representaciones, que, en este caso, le permitan comprender de otra forma su rol, sus estudiantes, el conocimiento e incluso las relaciones humanas y que se vean acompañados de estímulos personales y valoración jurídica. Un cambio, por elección del individuo en condiciones de autonomía (House, 1994, p. 167) en el entendido de que transformar una institución educativa “quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo arriba, como una propuesta colectiva nunca impuesta” (Elboj, 2002, p. 73). Para todo ello se necesita una visión más holística y coordinada de subsistemas y no acciones aisladas.

Puntualizaciones finales

Del trabajo realizado irrumpen expectativas de cambio en lo personal y sistémico. Esas aspiraciones y deseos se amparan en convicciones como las se desprenden de estas palabras de Paulo Freire: “No sé cómo es posible dormir teniendo el cinismo de decir que la realidad es justamente así, que no hay nada que hacer (...) La vida no es necesariamente, como viene siendo. Ésta puede y debe cambiarse.” (Freire, 2007, p. 202).

La tarea de acompañamiento tiene innúmeras ventajas, pero padece aún importantes limitaciones que deben salir a luz en pro de su mejora. Interpretese, pues, esta breve reflexión en ese sentido.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *La formación docente inicial de los maestros uruguayos*. Montevideo: ANEP.
- Ávalos, B. (2007). *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 41 (2), 77- 99. En: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/417/865http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/417/865>.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. 2007. *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de CulturaEconómica.
- House, E. 1994. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kornblit, A. L. (coordinadora). (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Marcelo, C. (2007). *Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*. En: Política Educativa, Docencia 33 pág. 27-38
- McEwan, H., Egan, K. (Comps). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sverdlik, Ingrid (comp.) et. al. 2007. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Trejo, J. H. (2014). *Políticas para la profesionalización del magisterio en contextos de transición democrática: Argentina, Brasil, Chile y México*. Chiapas: Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (Ed.) (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*.
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L., 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: ANEP.



Una obra que aporta a los noveles y a todos los docentes de Formación en Educación y de los otros subsistemas, que además tiene la enorme virtud de acercarnos miradas desde distintos perfiles profesionales que hoy se forman en el CFE: maestros, profesores de media, educadores sociales.

Mag. Ana Lopater
Directora General del CFE

ISBN: 978-9974-711-67-9



9 789974 711679