

Historia docente y formativa de docentes que participan en experiencias alternativas de abordaje del fracaso escolar masivo
Historia formativa y laboral de docentes que trabajan con jóvenes en dispositivos alternativos escolares

Autora: María L. Keegan

Institución: Universidad Nacional de Quilmes - Buenos Aires - Argentina

Palabras clave: formación docente - dispositivos escolares alternativos

El trabajo se enmarca dentro del proyecto ***Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar***, dirigido por Ricardo Baquero. La línea de trabajo se encuentra en desarrollo dentro del Programa Prioritario de investigación Sujetos y Políticas en Educación en el que, relacionado al presente proyecto, se ha desarrollado el Proyecto *Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar* (PICT, 04-12153 BID 1201/OC-AR.). El trabajo de investigación es parte de la tesis para optar por el título Master en Educación con Orientación en Gestión en la Universidad de San Andrés.

El objetivo general de dicha investigación es Analizar y describir la formación y trayectoria profesional de los docentes que participan en dispositivos escolares alternativos de educación media y sus concepciones pedagógicas.

La metodología a utilizar será cualitativa, con un fin exploratorio/ descriptivo. Se realizarán entrevistas en profundidad a docentes que se desempeñan en Escuelas de reingreso del GCBA. Se privilegiará un abordaje cualitativo de carácter descriptivo para abordar en profundidad y con rigor metodológico las situaciones planteadas.

Se busca arribar a un resultado que permita pensar estrategias para transformar los circuitos de formación docente conformando sistemas de formación continua con una base sólida en la fase de iniciación que continúen con variadas experiencias formativas en la carrera para ampliar las oportunidades de profesionalización y la posibilidad de gestionar el curso de estas, contemplando la posibilidad de desarrollarse dentro de experiencias alternativas, reflexionando acerca del sentido de lo escolar.

INTRODUCCION

Los índices de fracaso escolar en nuestro país, son realmente alarmantes, repitencia, deserción, no escolarización son recurrentes en sectores populares y es en torno a estos índices que se instala *la sospecha de educabilidad* (Baquero, 2001), de los alumnos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad. Algunas de las variables que da cuenta de esta *sospecha* son las concepciones que los docentes tienen sobre las posibilidades de aprendizaje exitoso que tienen sus alumnos, las políticas pedagógico-institucionales puestas en marcha dentro de las escuelas, o directamente los programas dependientes del gobierno.

En este sentido en estos contextos de mayor vulnerabilidad, el destino de los alumnos esta demarcado, aún antes de ingresar a la escuela, *lo que cobra presencia en nuestras estadísticas bajo las figuras de repitencia, deserción y sobreedad, determina complejas realidades para los actores institucionales que se enfrentan cotidianamente a las situaciones y sujetos que, con nombre y apellido, constituyen tales estadísticas. En este contexto, las condiciones sociales de vida de la población parecen configurar, para los actores institucionales, complejos escenarios donde la pobreza, la marginalidad y la exclusión son consideradas como causas directas o naturales de las problemáticas que se presentan en el cotidiano de la escuela. (Toscano, 2005)*

Pero desde el seno de este panorama poco alentador emergen programas o experiencias pedagógicas efectivas que parecen haber mitigado parte del problema. Es interesante analizar y sistematizar quienes son los docentes que llevan adelante estas experiencias, que conocimientos adquieren en su formación de grado o continua, que les posibilita ponerlas en marcha en la escuela, si incide su experiencia profesional, con que obstáculos se encuentran.

Explorar y describir estos puntos puede posibilitar estrategias para el desarrollo de otras experiencias y para repensar aspectos de la formación de los docentes, quizás replanteándonos, justamente, el formato y las estrategias pedagógicas de los Institutos de Formación Docente y el periodo de inducción. Vonk define la inducción como la transición

desde el profesor en formación a profesional autónomo, esta inducción abarca una fase de la formación continua.

Teniendo en cuenta que el flamante Instituto de Formación dependiente del Ministerio de Educación de la Nación está desarrollando estrategias buscando el fortalecimiento de la formación, es este un momento oportuno para rever estas cuestiones.

La intención es analizar la incidencia de la formación y tipos de experiencia docente previas en las concepciones que porten los docentes con respecto a la “educabilidad” de los sujetos en escuelas de reingreso. Dicha indagación se inscribe en el debate actual acerca de las “condiciones de educabilidad” de los sujetos de sectores populares.

Desde un enfoque situacional acerca del aprendizaje y desarrollo, como de la acción escolar, interesa indagar la incidencia de las diferentes experiencias formativas y laborales que parecen haber incidido en la recuperación de la confianza en la posibilidad de aprendizaje de los sujetos.

Evidentemente existen prácticas que resultan ser experiencias alternativas a este formato escolar moderno, prácticas que sortean el déficit en la formación docente, alrededor de la cual giran gran parte de las responsabilidades de la calidad de la educación, pero como plantea Maria Carmen Delgadillo, *“la formación de grado y el perfeccionamiento permanente constituyen dos de las principales líneas en las que se asientan las expectativas de transformación. Sobredimensionar esta perspectiva encierra el riesgo de otorgar a la formación un sentido enmendador de la crisis educativa nacional, a partir de el cual la docencia, en lugar de formar parte de la crisis constituiría en un de sus responsables.”*¹ Entonces se trataría no ya de mirar la formación docente como culpable de la baja calidad educativa, sino de situarla como instancia que dentro de este proceso podrá aportar calidad siempre y cuando sea replanteada no solo desde dentro de los Institutos sino desde las primeras inserciones laborales. Se trata de ver a la formación como un espacio para el desarrollo y la mejora de los sistemas educativos.

¹ Delgadillo, m. (1995). Prologo, en: La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.

El objetivo general del proyecto de investigación anteriormente señalado es ***Analizar y describir la formación y trayectoria profesional de los docentes que participan en dispositivos escolares alternativos de educación media y sus concepciones pedagógicas o el sentido que le atribuyen a la experiencia escolar.***

Desprendiendo de este, la pregunta sobre la incidencia de los primeros años de la carrera en el desarrollo de la profesión. Repensando si la socialización docente, ese momento donde se aprende a enseñar y se enseña, se va conformando cultural y socialmente, de acuerdo al contexto donde se de.

Cabe aclarar que se tomaran como iniciación a la carrera o docentes noveles los primeros cinco años de ejercicio en la docencia.

EL PERIODO DE INICIACION

Tomaremos el periodo de iniciación, el de los 5 primeros años de ejercicio de la profesión.

Vonk, a partir de una estructura basada en tres componentes: el personal, el técnico y el institucional, menciona cuatro modelos de inserción profesional: 'el natural' o aquel donde no hay participación de terceros, el "Collegial model""Mandatory competency model"; y por último el "Formalized mentor protegee model"

En el primer modelo el profesor ingresa al sistema donde debe probar sus competencias por sus resultados e interacciones; en el segundo modelo el docente novel es acompañado de manera informal por un colega, en el tercer se intenta que un docente guía transfiera competencias básica para el ejercicio del rol.

En el último modelo, el formalized mentor protegee model, se asume la necesidad de un programa organizado esto ocurre en algunos países de Europa. Estos programas se apoyan en la idea de que la inserción docente no solo esta atravesada por el como enseñar sino también por cuestiones afectivas que inciden en el desarrollo dela carrera. Existen dificultades alrededor de la *situación laboral, realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, interacciones con sus pares, etc., que lo*

afectan profundamente e inciden en una alta rotación de empleadores, por ende, bajas expectativas de permanencia y estabilidad laboral.

Retomando el cuarto modelo los programas de inducción deberían abordar problemas de naturaleza pedagógica (contenidos disciplinares, didáctica y metodologías, manejo clima de aula, etc.); relaciones con los pares (jerarquía, horizontalidad, igualdad, calificación, etc.); con los directivos (asunción de roles, subordinación, responsabilidad, pro actividad, etc.); con los padres y apoderados (reuniones, compromiso, adhesión, apoyo, creatividad, etc.); con la comunidad (proyectos de extensión, escuela abierta).

Sin embargo para tener en cuenta como señala García *los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesor principiante como tal, sino de la necesidad de mantener o retener a los profesores en sus puestos de trabajo. Es decir, como mecanismos para evitar la deserción y abandono de la profesión docente. Gold, en su revisión de investigaciones sobre profesores principiantes para el Second Handbook of Research on Teacher Education (Gold, 1997) afirmaba que, en los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, el 25% de los profesores principiantes no enseña más de dos años y que cerca del 40% deja la profesión en los primeros cinco años. También se sabe que los que dejan la enseñanza son los mejores profesores. Explica la autora que ello se debe también a que no se cumplen las expectativas que los profesores tienen respecto a la carrera: falta de movilidad, baja retribución, escaso interés y apoyo de los padres, problemas de disciplina.* Por ello es fundamental brindar sostén en distintas áreas no solo académicas sino afectivo-emocionales también. Fundamentalmente en los sectores más desfavorecidos para poder implementar programas donde los docentes sean autónomos y puedan desenvolverse en distintos contextos.

Para llevar adelante este programa debemos tener en cuenta la existencia de un mentor entrenado, capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitoriarlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece.

FORMACIÓN CONTINUA

Lo expuesto anteriormente nos lleva a pensar que los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesor principiante sino también para evitar la deserción y posibilitar a los docentes

Proporcionar no solo apoyo profesional sino también apoyo personal a estos docentes noveles para que sobre todo no sigan reproduciendo modelos sino que tengan la posibilidad de poner en marcha practicas innovadoras, insistiendo que para esto el primer paso es posibilitar su autonomía y capacidad de gestión.

Para eso algunas estrategias de capacitación sobre las cuales se podrá discutir son:

- Tener en cuenta que debemos apoyarnos en un ser escuela con un firme liderazgo y confianza en las relaciones aportando a lo vincular

- Formar comunidades académicas virtuales y orientar en el desarrollo de innovadoras propuestas pedagógicas.

- Formar docentes abiertos al cambio.

- Tener en cuenta el área emocional como una instancia de aprendizaje.

- Formar docentes lideres para que sean agentes de cambio.

- Docentes independientes de la dirección en el sentido de la toma de decisión.

- Recuperar la escuela como espacio de formación y desarrollo

- Figura del docente mentor

- Desprivatización del aula

Vivir la inserción del docente novel como una oportunidad para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas, citando a Flavia Terigi para quien “una formación docente inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el

sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los

cuales la vida cotidiana en los jardines, escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les haga inteligibles” (Terigi, F., 1995),

Sospechando que de esta manera lo que se presenta como inexorable deja de serlo en el instante mismo en que su carácter de “inevitable” pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descrea de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo. (...)

Contra lo inexorable significa lo imprescindible de un invento, la urgencia de una disponibilidad para un compromiso singular y colectivo: salir a forzar a una capacidad que se ignora a reconocerse.

Nos queda hacer presente que definida la igualdad como punto de partida, (actual e inactual como la filosofía) de la educación, encontraremos los que salen con coraje a demostrarla en las acciones cotidianas, los que se resignan, los que renuncian, los que se obstinan y perseveran, a sabiendas que no podrán confirmarla siempre, no siempre totalmente, nunca totalmente, y sin embargo a sabiendas que cada fragmento de ensayo, cada vida que escapa a la profecía de fracaso, confirma aún (y sobretodo) en su carácter inacabado, siempre en obra, que los oráculos necesitan interpretarse y que hay en la historia relatos de cómo no caer en la impotencias sin por ello volverse omnipotente. (Frigerio, 2004)

La formación docente actual se percibe insuficiente, uno de los problemas señalados en los informes periodísticos del IPE se refiere al alejamiento de la realidad educativa con los saberes adquiridos, el ejemplo allí señalado rescata que sólo las instituciones urbanas que atienden a sectores medios son tomadas como referentes al momento de reflexionar sobre la práctica, excluyendo así las prácticas docentes que se llevan a cabo en instituciones que atienden a sectores populares.

Este problema es grave cuando el ámbito de construcción de esquemas de decisión termina siendo el lugar de trabajo, porque las estrategias espontáneamente desarrolladas por los docentes en ejercicio y revestida de carácter positivo que les otorga su utilidad inmediata, terminan siendo naturalizadas como el único saber profesional legítimo (Diker, G. y Terigi, F., 1997).de esta manera se hace difícil constituir un imaginario alternativo.

Según una encuesta de UNESCO sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente realizada en diciembre del 2004, las relaciones que se establecen entre los maestros en la escuela son

consideradas como satisfactorias, de cooperación y de apoyo en el trabajo por la amplia mayoría de los docentes, existiendo un alto grado de sentido grupal y de pertenencia a un colectivo de trabajo.

Establece relaciones sociales aceptables con sus colegas 90.2

Las relaciones con sus compañeros son de cooperación mutua 86.7

En situaciones difíciles cuenta con el apoyo y colaboración del grupo 83.8

Realiza tareas en equipo 77.0

Existen facilidades para fomentar la comunicación entre colegas 72.2

La autonomía que percibe y practica en el aula el docente es importante y se constituye en un elemento positivo. Cuando se trata de participación en la escuela se observan variaciones en las opiniones; en este caso el 65% considera que puede tomar decisiones en relación a su propio trabajo. El 36,6% considera que no es tenido en cuenta a la hora de tomar decisiones en la escuela y el 53% debe realizar tareas en desacuerdo con las funciones determinadas para su cargo.

La relación con los superiores puede clasificarse buena y los docentes, en su inmensa mayoría, pueden acceder al director; a pesar de ello la mitad de los docentes no consideran que signifique una ayuda ni un apoyo en la tarea que realizan. La percepción entre los docentes encuestados y la visión de los directores en relación a las cuestiones vinculadas con la función jerárquica y de supervisión es divergente. Los directores piensan que son más horizontales, cooperativos y que fomentan la participación; esta opinión supera la valoración que tienen los

docentes, tanto de grado como los especiales, quienes consideran que sus opiniones en relación a tomar decisiones no son consultadas o tenidas en cuenta.

Solo el 49,3% considera que la supervisión y la tarea de los directivos tiene sentido de apoyo y asesoría en relación al trabajo en el grado y el 46,7% piensa que los estímulos y las sanciones no se aplican con equidad.

De estos datos se puede extraer que las relaciones laborales forman parte del desarrollo de la profesión, por lo que un programa de mentorazgo en los inicios de la carrera serian fundamentales.

Gold (1992) plantea que el docente mentor atiende a tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales.

Como se aprende a enseñar se descubre en la práctica. Los modos de relacionarse con pares, directivos y familias; tolerar las frustraciones y no hacer solo propios los fracasos institucionales (macros y micro) son aprendizajes

LA FIGURA DEL PROFESOR MENTOR

En este punto intentare rescatar algunas definiciones acerca de cómo se concibe el rol del docente mentor.

Según Bolam, *los mentores son profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a los profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores, las instituciones de formación y la Universidad, y en algunas ocasiones llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes.* (1995:614).

Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del *mentorazgo* que consideramos interesantes de reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizadora adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. En segundo lugar, el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. Y, por último, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto y pueda establecerse una comunicación positiva entre ellos.

La gestión de este programa puede ser diversa pero no debe, en ningún caso, pasar por alto la cuestión emocional y vincular más allá de lo técnico.

Una propuesta puede ser:

- Reunión una vez cada dos semanas con el director del programa. En ella el director comprueba el progreso y recaba datos sobre la frecuencia, modos y contenido del mentorazgo.
- Una entrevista con cada participante al principio y al final de cada año para conocer sus expectativas y experiencias en el programa.

- Seguimiento del docente mentor con instancias de evaluación y auto evaluación por parte de docente novel.
- Participación en grupos focales de discusión y formación.
- Narrativas de experiencias pedagógicas.

En ultima instancia podemos pensar este tipo de programa como instancias de capacitación en servicio en búsqueda de la tan preciada profesionalización docente.

Se debe poner especial atención en promover vínculos emocionales que den cuenta del compromiso del trabajo novel-mentor, para no caer en situaciones burocráticas de cumplimiento, y que realmente esta instancia sea una posibilidad de trabajo para el optimo desarrollo de la carrera docente.

Es necesario implementar programas de investigación acción para despejar incógnitas acerca de esta propuesta.

AVANCE DE LA INVESTIGACIÓN

En este momento se esta terminando la toma de entrevistas en profundidad a los actores de las instituciones, a su vez se están comenzando a buscar y analizar recurrencias entre dichas entrevistas.

APORTES

Este trabajo intenta ser útil en dos niveles, primero como trabajo exploratorio sistematizando dentro del marco del proyecto amplio el periodo de inducción de los docentes que forman parte de programas para atender a sectores vulnerables y un segundo nivel para discutir y socializar programas de formación continua (sobre todo de iniciación) que posibiliten la autonomía y gestión de la propia carrera profesional de los docentes, mostrándole a los noveles las opciones donde desarrollarse ampliando las oportunidades formativas y laborales.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario: Homo Sapiens.

Delgadillo, M. (1995). Prologo, En: La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.

Diker, G. y Terigi, F., *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997

Frigerio, G. (2004) “La **(no)** inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004.

García, Carlos (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 19. pags.101-143

Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Formación docente inicial. Informes periodísticos— n° 5. Buenos Aires. Octubre 2001

Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Condiciones de trabajo y salud docente Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. www.unesco.cl Santiago de Chile, Chile, octubre 2005

Perrenoud (1996). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar, Madrid. Ed. Morata.

Toscano, A. (2005). Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares. UDESA. Escuela de educación