

La formación del docente de nivel medio y la igualdad de oportunidades educativas

AMIEVA, Sonia P.

FCH. Universidad Nacional de San Luis.
Facultad de Ciencias Humanas

Este trabajo tiene por objeto mostrar algunos de los avances desarrollado en el marco de mi tesis doctoral “La (Des) igualdad en la escuela Media y la práctica docente”, inscripta en el Doctorado de Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. El mismo centra su interés en analizar e interpretar la influencia de la práctica docente, en relación a la posibilidad de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas, en escenarios escolares públicos diversos. Se describe y analiza la adecuación y la pertinencia de la formación docente en dos escuelas de la capital de San Luis, una ubicada en la zona céntrica y la otra en sectores populares. La metodología desarrollada busco, a través de la aplicación y análisis de entrevistas semiestructuradas y observaciones áulicas, indagar la percepción del docente sobre la problemática planteada en desmedro de las propias prácticas y de la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades para los alumnos más desfavorecidos.

Los resultados logrados determinaron la inadecuación de la formación de origen y de los cursos de capacitación con la realidad de las escuelas de sectores populares.

Formación - Prácticas docentes - Nivel medio - Igualdad de oportunidades

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto mostrar algunos de los avances desarrollado en el marco de la tesis doctoral “La (Des) igualdad en la escuela Media y la práctica docente”. La que centra su interés en analizar e interpretar la influencia de la práctica docente, en relación a la posibilidad de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas, en escenarios escolares públicos diversos.

Aquí solo se describe y analiza la adecuación y la pertinencia de la formación docente en contextos escolares diferentes. Las dos escuelas abordadas de la capital de San Luis, se ubican una en la zona céntrica y la otra en sectores populares.

Cuando hablamos de formación referimos al concepto y la relación teoría-práctica. Formarse tiene que ver con adquirir una forma, la cual, a su vez, posibilita actuar y reflexionar para perfeccionar esa forma. Esa forma, si está enfocada al campo profesional, consistiría en una forma que tendría, como intencionalidad central, cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Adquirir esa forma implica la adquisición de conocimientos, habilidades, ciertas representaciones del trabajo a desarrollar o de la profesión que se va a ejercer, y la concepción del propio rol profesional. Ferry (1990).

En la búsqueda de visibilizar la adecuación de la formación a los requerimientos al desarrollo profesional, la metodología desarrollada buscó, (a través de la aplicación y análisis de entrevistas semiestructuradas y observaciones áulicas), indagar la percepción del docente sobre la problemática planteada en las propias prácticas y la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades para los alumnos de ambas instituciones.

Referentes teórico-conceptuales

La formación docente es un concepto que permite comprender la coherencia de la práctica en contextos específicos.

Se entiende “formación” como una integridad compuesta por formación inicial y formación permanente: a partir de la formación inicial, la vinculación de la teoría con la práctica, confrontando teorías con experiencias reales. (Huberman, 1998)

La formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil específico y distinto al de otros profesionales, “las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación. Por lo que este concepto no tiene un solo significado, sino que va reconfigurándose en el tiempo” (Pavié A. 201, pp.67-80).

El cambio social ha transformado profundamente la concepción de la función docente, la imagen del propio docente y la imagen que la sociedad tiene de este. Son variadas y diversas las posturas acerca de qué formación debe requerir un docente hoy. Según Denise Vallant (2007) algunas refieren al conocimiento y valoración que los maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, la autora señala que a estos se agregan el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan actuar con los alumnos, padres y colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de la tecnología de la información y la comunicación; las competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas. La autora advierte, retomando palabras de Tedesco, sobre la imposibilidad de la existencia de un sujeto que posea en conjunto esas características, como la imposibilidad práctica del ejercicio de todas esas funciones.

El eje de la formación debe ser la experiencia profesional, el oficio educativo, es un oficio que requiere más que los saberes técnicos, aquello que sabemos por qué los hemos vividos, desde la integralidad de lo que somos, las técnicas y procedimientos son importantes, pero a estos hay que darles un sentido, el por qué, el para qué; que hace que nuestro hacer sea distinto a otros. La formación debe organizarse de modo que permita ver cuál es el sentido de esta acción; para generar contextos en los que las cosas puedan suceder, desde esta idea básica de oficio y la formación (Blanco Nieves, 2016).

El docente deseado o el docente eficaz es caracterizado por autores tales como: Barth, (1990); Delors, (1996), Hargreaves, (1994), Gimeno, (1992), Jung, (1994), Schon, (1992); y por la organización de la UNESCO, (1990, 1998), y la OCDE, (1991); como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que domina los saberes —contenidos y pedagogías— propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes.

Autores que han señalado que el docente deseado al asumir su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales; ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo; comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.

Docente que también trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela; investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño; toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e

institucionalizarse. Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes; detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso; desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.

En relación a diferentes investigaciones realizadas, tomamos la desarrollada por el Cippec con respaldo de otras asociaciones civiles, observan que las profundas desigualdades educativas entre las jurisdicciones del país se extienden al aula y deterioran las condiciones de trabajo (Guillermina Tiramonti en La Nación 27/07/06). Estas desigualdades están dadas también por la falta de adecuación y pertinencia de la formación profesional docente. Aspecto que se pone en evidencia en esta investigación.

Aspectos metodológicos

La investigación fue realizada desde la perspectiva cualitativa, anclada en la investigación etnográfica a través de la cual se intenta alcanzar un conocimiento profundo de la organización escolar, observando cada realidad como un todo de carácter contextual, y buscando aquellas manifestaciones que ponen en juego la perspectiva de los participantes y que se expresa a partir del lenguaje natural que ellos utilizan (González M., 2003).

En el proceso investigativo se desarrolló una vigilancia teórica y empírica durante todo el trabajo de campo. Lo sustancial en este procedimiento fue la realización de un “control cruzado” que permitió una validación convergente o una comprensión más global de un fenómeno. Según Ander-Egg, E (2000), este procedimiento permite enriquecer la comprensión del problema estudiado, maximizando la credibilidad y la validez de los resultados. Este control cruzado consistió en comparar los datos obtenidos en las entrevistas con los obtenidos en las observaciones áulicas, a fin de lograr objetividad en la información.

El estudio de campo se desarrolló en dos escuelas medias, una céntrica caracterizada como A y una urbana marginal caracterizada como B.

Para la indagación de los datos se realizaron: a) entrevistas semiestructuradas a los docentes y b) observaciones áulicas.

La Entrevista

Escuela A

La entrevista en este apartado, se aplicó a quince docentes de diversas asignaturas. Las preguntas realizadas y las respuestas manifestadas fueron las siguientes:

Pregunta 1. ¿Cuál es la formación de la carrera de origen?

Los docentes entrevistados respondieron inicialmente indicando su titulación en las carreras de origen.

De los docentes entrevistados, 6 poseen titulación específica y formación específica, los docentes de Química, Inglés, Lengua, Geografía, Historia, y de Filosofía; 3 docentes aunque no poseen titulación específica, su título los habilita a desempeñarse en las asignaturas en las cuales desarrollan sus prácticas, los profesores de Ética, Economía y Política, Lengua y Ética –b-,); y 2 docentes no poseen ni titulación ni formación específica, son los de las asignaturas de Matemáticas y Biología.

De lo manifestado por los docentes se observa que, de 10 docentes, 6 poseen titulación específica, 3 poseen título habilitante y 2 no cumplen con ninguno de estos dos requisitos.

Aunque se garantizaría la especificidad en la formación en la mayoría de los docentes, un sector de la población estudiantil no tendría garantizado la adquisición de conocimientos con profesores especializados. Esto podría producir una desventaja para los alumnos que cursan con estos profesores, en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

Pregunta 2. ¿Realiza capacitación?

Los 8 docentes manifestaron realizar capacitación, 2 docentes de Lengua y Filosofía expresaron que además de cursos asistían a algún congreso, los 6 restantes mencionaron asistir a algún curso.

La asistencia y participación en espacios de capacitación, redundaría en beneficio de las prácticas y en la consecución de mejores logros pedagógicos.

Pregunta 2. ¿Existe coherencia entre esta formación y las exigencias del alumnado?

En relación a la coherencia entre la formación y las exigencias del alumnado, el profesor de Matemática no responde a la pregunta y aduce que en su formación ha tenido algunas materias de Matemáticas y algunas de Química y que esto hace a su perfil.

La totalidad de los 10 docentes sostienen que hay coherencia entre la formación recibida y las exigencias de los alumnos, manifestando su satisfacción y preocupación para que los alumnos comprendan. A partir de sus expresiones confirman que en el desempeño de su práctica docente existe tal coherencia, los docentes de Ética -a-, Química, inglés, Lengua, Biología, Economía y Política, Física, Historia, Lengua y Ética -b- y Filosofía. El profesor de Lengua -a-, señaló la previa realización de un diagnóstico para la planificación pertinente de la signatura de acuerdo a los resultados del mismo.

Todos los docentes expresaron coherencia entre su formación y las exigencias de los estudiantes, de lo que se podría manifestar que se encuentran capacitados para enfrentar los desafíos dados por los requerimientos curriculares como por las exigencias de los alumnos. La práctica docente desarrollada bajo estas circunstancias, garantizarían procesos pedagógicos, en pos de la igualdad educativa.

Pregunta 3. Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela?

De las respuestas dadas por los docentes respecto de los recursos que le da su formación y la problemática a resolver en el ámbito del aprendizaje, de los 8 testimonios, los vertidos por los docentes de Historia -a- e Historia-b, surge nuevamente el tema del exceso de alumnos. Lo que lleva a una sobrecarga en la tarea invadiendo tiempos de descanso y familiares y, que desgastan la función. El profesor de Matemática muestra una expresión de insatisfacción al expresar, que a pesar de esforzarse por ejercer con aptitud la función pedagógica, es criticado por sus colegas. Otro docente, la profesora de Ética manifiesta que, ante la falta de certeza sobre la eficacia de sus prácticas, solicita asesoramientos a sus colegas para la optimización de las mismas.

Las expresiones de mayor insatisfacción en relación a la coherencia entre la formación y las exigencias de la institución, se dan por el exceso de alumnos. Esto tendría una incidencia negativa en el desarrollo de las prácticas docentes, en desmedro de generar procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la igualdad de oportunidades educativas.

Pregunta 4. ¿Hay conformidad con los logros percibidos a partir de su práctica?

A partir de los testimonios recogidos, se puede observar que en general los docentes manifiestan conformidad con su función y logros obtenidos. Así, 9 expresan estar muy

satisfechos con sus logros, estos son los docentes de Lengua y Ética, Geografía, Química, Francés, Lengua, Biología, Economía Política, Física, y de Lengua y Ética; en tanto que 2 (dos) expresan cierto grado de disconformidad, señalando la docente de Filosofía que esto se da a acusa cierto cansancio personal, y la de Historia –a, que tiene ciertas dificultades debido a la ausencia de mayores recursos tecnológicos, para poder llegar más “a la realidad de los chicos”.

Se podría expresar que en relación a los logros obtenidos - excepto en 2 casos-, se daría incidencia positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia en la posibilidad de brindar escenarios en pos de la igualdad de oportunidades educativas.

Pregunta 5. ¿Está satisfecha/o con su propio desempeño?

Como se puede observar, 6 de los docentes entrevistados manifiestan estar satisfechos con su propio desempeño, entre ellos los docentes de Matemáticas, Geografía, Geografía –b, Inglés, y de Química, en tanto que 2 de ellos no responden de manera directa a la pregunta, tal como los de Ética y de Francés, pero sí ponen de manifiesto la insatisfacción percibida por el problema que deriva del exceso de alumnos, mostrándose otra vez como uno de los aspectos más determinantes en el establecimiento de las condiciones de la práctica docente, generando insatisfacción en el desempeño. Esto también es puesto de manifiesto por el profesor de Geografía-c.

Por lo que se podría sostener que, en relación a la satisfacción con el propio desempeño docente, se daría una repercusión positiva de este aspecto en la consecución de la igualdad de oportunidades escolares.

Pregunta 6. ¿Cuáles son los motivos y total de ausentismo docente?

En relación a los motivos y total de ausentismo docente, los entrevistados expresan que no es un problema a destacar. Dentro de éstos, 6 señalan que solamente faltan por motivos de salud, propia o de familiares, entre los cuales se encuentran los docentes de Geografía, Ética, Historia, Biología, Francés, y Lengua.

Dos señalan que también pueden llegar a faltar para asistir a una capacitación, los docentes de Geografía y de inglés, y 1 señala que en caso de que haya una reunión programada desde el Ministerio de Educación de la Provincia, el de Lengua y Ética. El profesor de Economía y Política expresa que sólo ha faltado por una situación particular y otro (uno) señala que ha tenido inasistencias y que las mismas han sido justificadas como razones particulares. Por otra parte, cabe destacar que la profesora de Biología, manifiesta que ha recuperado las clases que faltó para evitar que sus alumnos tengan *baches de conocimiento*, y la de Lengua y Ética, señala que en caso de que sepa con antelación que va a perder una clase, programa las actividades correspondientes para que las supervise un preceptor en su ausencia.

De las respuestas de los docentes se pone de manifiesto, que, si bien se dan inasistencias, no son significativas. Interpretan que el nivel de ausentismo no tiene incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pregunta 7. ¿Hay disponibilidad de reemplazos?

De lo expresado, se evidencia que la institución no cuenta con personal docente de apoyo para cubrir los espacios dados por problemas de ausentismos. Así, 9 de los docentes entrevistados señalan que no tienen reemplazante, ante situaciones de licencias, no se garantizan los mecanismos necesarios para cubrir los reemplazos.

Esta problemática incidiría negativamente en la continuidad del desarrollo de los contenidos curriculares y en cumplimientos con los objetivos de aprendizajes programados. Lo

que obstaculizaría prácticas docentes en pos del alcance de acciones que garanticen la igualdad de oportunidades.

Pregunta 8. ¿Cuál es el ausentismo de alumnos y su incidencia en los aprendizajes?

Se observa que 4 de las 7 respuestas expresan que el ausentismo de los alumnos es muy bajo y en un caso el de la docente de Geografía –b, manifiesta que es cero, que a esta escuela vienen con lluvia, con viento. Solo el docente de Inglés expresa que vienen poco y los ausentes son por que participan en actividades escolares como las competencias deportivas y también por enfermedad. La docente de Biología sostiene que, de 45 chicos, faltan dos o tres.

El bajo nivel de ausentismo de los alumnos, no es considerado un obstáculo en el desarrollo de las prácticas docentes, por el contrario, los alumnos que más se ausentan lo hacen por actividades organizadas desde la escuela. De esto se desprende, que el bajo nivel de ausentismo incidiría positivamente en la posibilidad de que los alumnos se apropien de los bienes escolares en beneficio de la igualdad de oportunidades.

Pregunta 9. ¿Es suficiente su salario docente?

Siete de los entrevistados señalan que su salario no es suficiente, los docentes de Lengua y Ética, Química, Geografía -b -, Lengua, Economía y Política, Física, Filosofía, en tanto que 3 consideran que su salario es suficiente, ellos son los docentes de Matemáticas, Ética, e inglés. Cabe destacar que 2 docentes, los de Química y Lengua manifiestan realizar otras actividades además de la docencia, y 2 más, que el problema es a causa de las actividades que se realizan en casa y que no son reconocidas ni remuneradas, tal como los profesores de Geografía –b y de Física. El de Geografía –b, manifiesta que, al tener que trabajar en otras escuelas se produce agotamiento y se pierde el sentido de pertenencia. Asimismo, el de Ética señala que los sueldos son más bajos que los que pagan en la Provincia de Mendoza.

Las respuestas expresan descontento con el salario por el desarrollo de su tarea en la escuela y se agregan las actividades a realizar en sus casas. Todos manifiestan tener que trabajar en otros establecimientos educativos o desempeñar tareas no relacionadas a la docencia. Esto lo adjudican a los bajos salarios. Problemática que repercutiría en las condiciones de la práctica docente en desmedro de la consecución de objetivos pedagógicos, por la falta de tiempo para la organización, ejecución y evaluación de los contenidos curriculares.

Se podría sostener que los salarios (bajos) afectan de modo negativo el desarrollo de la práctica docente colocándolos en una situación de injusticia que se vuelve en contra de los alumnos. Esto causado por un lado por la necesidad de desempeñarse en otras tareas y por el otro por el malestar y desanimo que genera. Esto iría en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

Escuela B

Se entrevistaron los docentes de las siguientes asignaturas: Ciencias Sociales Artística, Ciencias Políticas, Psicología, Economía, Matemática, Inglés, Historia de 4to A, identificado como docente de Historia –a, de 5to A, identificado como docente de Historia -b y Lengua. Tres de Lengua a los que se designó: del curso de 4to A, profesor de Lengua –a, al de 2do B, profesor de Lengua b, al y de 4to B, profesor de Lengua -c. Dos profesores de Ciencias Sociales a los que se designó, al de 3ero A como profesor de Ciencias Sociales -a, al de 2do B como profesora de Ciencias Sociales–b. Dos de Historia: a la docente de 4to A, se la designo profesora de Historia –a, a la docente de 4to B, como profesora de Historia –b.

Pregunta 1. ¿Cuál es la formación de la carrera de origen?

Se observa en un caso en que la formación no era específica como la situación de la docente que de lengua-a y los otros casos aquí abordados, 11 docentes como los de Economía, Matemática, Políticas, Sociales (2 docentes), Psicología, inglés, Historia (dos docentes), y Lengua-b, evidencian formación específica en la signatura en que se desempeñan. Es de destacar que quien solo tiene formación para dar clase hasta el 1er año de nivel Medio, esté a cargo de un plan de mejora.

Once de los 12 docentes entrevistados evidenciaron especificidad en la formación. Esto promovería procesos de enseñanza y aprendizaje en consecución de la igualdad de oportunidades escolares.

Pregunta 2. ¿Realiza capacitación?

Los 7 docentes manifestaron realizar capacitación. Dos, los de Lengua-a (si) y Artística (cada tanto), enunciaron la falta de tiempo; el de Economía sostuvo que siempre, y por ejemplo el Prof. de Historia, expreso que la formación que daba la capacitación era en lo disciplinar, no en la problemática escolar.

Se observaría situaciones diversas, docentes que siempre asisten a capacitación otros, solo a veces, esto repercutiría en beneficio de los alumnos de los profesores que se capacitan sistemáticamente, y en perjuicio de aquellos cuyos docentes no tiene posibilidades de realizar capacitación continua. Se manifestó la falta de formación específica a la problemática escolar.

Pregunta 3- ¿Existe coherencia entre esta formación y las exigencias del alumnado?

De la totalidad de los 9 testimonios, 3 docentes de las asignaturas de Historia, Economía Artística, manifiestan que hay coherencia entre su formación y las características específicas del alumnado. Cuatro docentes, de las asignaturas de Política, Historia-a y Lengua –a, manifiestan que no hay coherencia, a lo que el docente de matemáticas agrega, que desde su formación no recibió herramientas para problemáticas como las de esta escuela, y los dos docentes restantes de las asignaturas de Lengua –b y Psicología expresan que en algunos casos si y en otros no dependiendo de los recursos del propio docente y de la problemática de los alumnos.

De lo manifestado se observa que 3 de 8 docentes, consideran estar formados para enfrentar la problemática de los alumnos de esta escuela. Los 5 restantes, expresan que no siempre hay coherencia y otros que la coherencia no se da. De lo que se podría sostener que a pesar de la especificidad de la formación de los docentes en relación a la asignatura que dictan, cuando se enfrentan a la problemática específica de los alumnos no todos logran hacerle frente a la situación.

En relación a la posibilidad de satisfacer las necesidades de los alumnos la mayoría de los docentes manifiestan que los supera, impidiéndoles un manejo óptimo de la clase. Esto repercutiría negativamente en los logros escolares y en consecuencia en el alcance de igualdad de oportunidades educativas.

Pregunta 4. Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela?

Los testimonios docentes respecto de si hay coherencia entre esta formación y las exigencias de la Institución, expresan en su mayoría, 8 de ellos correspondientes a las asignaturas de Matemáticas, Políticas, Sociales- b, Lengua-b, Lengua-a, e Historia, que no hay coherencia entre esta formación y las exigencias de la Institución. Un testimonio, realizado por el docente de inglés, manifiesta que habían logrado algunas herramientas en su formación. Los restantes correspondientes a las asignaturas de Psicología y Lengua-b, y Sociales -a, observan la

problemática de la escuela: violencia, los robos y la droga. A esto se suma el alto grado de ausentismo y la imposibilidad por parte del equipo directivo para resolver tan profunda problemática. Estos se visualizan como los problemas de mayor gravitación en las condiciones de la práctica docente.

Aspectos que afectarían de modo negativo el desempeño configurando condiciones de la práctica que le exigirían enfrentar y resolver situaciones que irían más allá de la función docente, y para las cuales no están formados. Esta situación se manifestaría como un obstáculo difícil de afrontar, e iría en desmedro de la posibilidad de generar espacios escolares, que brinden oportunidades educativas en función de igualar las desigualdades de origen.

Pregunta 5. ¿Hay conformidad con los logros percibidos a partir de su práctica?

Se observa mayor grado de satisfacción con el logro de los alumnos que con los propios, así lo manifiestan 3 docentes, correspondientes a las asignaturas de Psicología, Lengua -b, e Historia. Por otro lado 3 docentes de las asignaturas de Economía, Matemáticas y Lengua -a, aunque refieren a los condicionamientos dados por las características de la institución y del grupo de alumnos, expresan conformidad con los logros. Los 2 docentes restantes de las asignaturas de Artística y Sociales -a, expresan no estar conforme en el primer caso y, lograr solo lo básico en el segundo.

Se observa que se acepta con mayor facilidad el incumplimiento de los logros cuando este surge de una carencia de los alumnos.

De 8 docente 3 están conformes con los logros, los restantes expresan algún grado de insatisfacción y lo relacionan con las características de los alumnos y de la escuela.

De lo que se podría concluir que en la mayoría de los casos se daría una influencia negativa de este aspecto, en la configuración de las condiciones de la práctica docente que les posibilite de brindar igualdad de oportunidades.

Pregunta 6. ¿Cuáles son los motivos y cuál es la cantidad de ausencias docente?

Los 7 testimonios expresan por unanimidad no contar con reemplazante en caso de tener que ausentarse, y que en casos de licencias largas llaman para cubrir el cargo, tal lo manifiesta al docente de Lengua -b.

Esta situación afectaría el desarrollo sistemático de los contenidos curriculares incidiendo negativamente en la posibilidad de brindar condiciones favorables a la igualdad de oportunidades educativas.

Pregunta 7. ¿Cuál es el ausentismo de alumnos y cual su incidencia en los aprendizajes?

Los 6 testimonios recabados acuerdan que hay alto nivel de ausentismo y que esto afecta fuertemente las condiciones de las prácticas, tal lo manifestó el docente de Historia; el docente de Psicología en relación sostuvo que es grave en algunos alumnos, ya que, suele ausentarse muchos días, que faltan 15 días y después vuelven por 2 semanas y luego faltan otro tiempo más. Y que se pueden notar las ausencias grupales.

El ausentismo de los alumnos tendría una importante incidencia de características negativa en las condiciones de la práctica docente, repercutiendo en la posibilidad, de realizar acciones, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de seguimiento y apoyo. De ese modo los alumnos no podrían apropiarse de las mismas oportunidades educativas.

Pregunta 9. ¿Es suficiente el salario docente?

Desde diferentes expresiones 7 de los docentes entrevistados, de las asignaturas de Psicología, Artística, Ciencias Sociales a- y b, Historia -a y -b, y Economía manifiestan que el

salario no alcanza, 2 de estos, la profesora de Historia -b y la de Economía, manifiesta además baja motivación a causa de la sobre carga en la tarea y la dificultad que conlleva tener que desempeñarse en más de una institución simultáneamente. Solo una docente, la de inglés sostiene que, estirándolo, el salario le alcanza y aduce a que es porque trabaja en otra escuela y vive sola.

Se observaría una incidencia negativa de los salarios (bajos), en las condiciones de la práctica docente. Situación que iría en desmedro de estas, complejizándolas, especialmente porque lleva a una sobre carga en la tarea (todos se desempeñan en otro establecimiento o en otra actividad). Aspecto que afectaría la posibilidad de brindar escenarios escolares que promuevan la igualdad de oportunidades educativas.

B Observaciones áulicas

En las observaciones áulicas se registraron, presentismo y llegadas tardes de alumnos y docentes, adecuación del uso del tiempo, desempeño del docente y de los alumnos, y modo de evaluación.

ESCUELA A

Los cursos observados fueron los siguientes: 4to "C" Filosofía, 2do "C" Formación Ética y Ciudadana, Curso 5to "A" Geografía, 2do "A" Geografía, 3ero "A" Artística, 2do Año "A" Geografía, 5to "B" Filosofía, y 4to "C" Química.

-De las observaciones realizadas en los cursos mencionados se detecta que la inasistencia es de 2 a 3 alumnos por curso en grupos de 38 a 45 de alumnos, con excepción 2 cursos, 2do "C" de Formación Ética y Ciudadana con 5 ausentes. Se observó en el 4to "C" de Filosofía las llegadas tarde son de hasta 30 minutos, con una excepción de una alumna que llegó con 1 hora de tardanza; se registraron 4 ausentes. Se aclara que la clase comienza en una pre-hora, esto motiva el alto número de tardanzas situación que no se evidencio en ninguna otra observación.

Se observaron llegadas tardes de todos los profesores de alrededor de 10 y más minutos, solo 2 que ascendieron a 20 minutos, las docentes de Geografía de 5to A y de Química de 4to C.

En todos los cursos se observó inadecuación en el uso del tiempo. Esto se dio por llegadas tarde de los docentes y en menos casos, debido a tardanzas de los alumnos, problemas de indisciplinas, interrupciones externas, o por motivos institucionales (reunión de área). Esto iría en desmedro de las condiciones de la práctica docente y de la igualdad de oportunidades educativa. La igualdad de oportunidades se daría cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas (Marchesi & Martín, 1998). Las desigualdades se darían al interior de la escuela cuando las posibilidades no se hacen accesibles a todos los alumnos. Los alumnos más perjudicados en esta distribución desigual serán quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad social económica, los que pertenecen al grupo de alumnos provenientes de la clase baja.

Respecto del desempeño de los alumnos se observó en general de regular a bueno (participación, interés y cumplimiento de la tarea). En menores casos, la participación se vio muy baja, en algunos períodos del desarrollo de la clase. Por lo que se podría manifestar que estas variaciones -como en el caso de 2do año "A" de Geografía y en el 4to "C" de Química-, se manifestaron a favor de la participación de los alumnos incidieron positivamente en las condiciones de la práctica docente. En los 6 cursos restantes se observó de regular a baja, afectando los últimos, de modo negativo las condiciones de la práctica docente. Esta situación muestra que la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de la escuela no estaría garantizada, no se evidencia igual participación en cada una de las asignaturas. Los docentes evidenciaron diferentes modalidades en el desarrollo de las clases - aspecto que sería

completamente aceptable si todos llegaran a lograr buenos desempeños-, explicaciones, dictados, corrección de tareas, organización de guía de actividades áulicas, supervisión y evaluación. El uso de estrategias de motivación y participación se dio solo en algunos casos. Solo en 2 de los cursos observados se evidenciaron mejores resultados.

¿Esto podría darse porque no se superaría la situación de acceso, hay alumnos que ya vienen con un capital cultural que los habilita a ser alumnos más activos? ¿Los docentes no estarían igualmente preparados para motivar y lograr la participación de todos los alumnos? ¿Los conocimientos y las estrategias de enseñanza serían desactualizadas y poco motivadoras? Estas podrían ser algunas de las preguntas que se debiera intentar responder para profundizar la problemática de la igualdad de oportunidades educativas.

Esta realidad no garantizaría la igualdad de condiciones. Un alumno que no recibe de la institución los medios -que otros alumnos del mismo colegio-, para el desarrollo de las capacidades que la escuela debe garantizar, para que “todos puedan vivir como iguales”, Amartya Sen (1998). No se promovería la igualdad educativa, manifestada en los principios constitucionales y la legislación educativa del país y la provincia.

Como señala Dubet: “La experiencia de las desigualdades incita pues a denunciar las grandes desigualdades, al tiempo que se consagra a defender la ‘pequeñas’, que son las que marcan las diferencias esenciales” (p. 28).

Escuela B

Los cursos seleccionados para las observaciones áulicas fueron los siguientes: 2° año “A” Formación Ética y Ciudadana, 4to “B” Psicología, 3ero “B” Cs. Naturales, 2° “B”- Lengua, 4to “A”, Matemática y 5to “A”, EOI.

-En las observaciones áulicas, se evidencian cursos sin docentes a causa de la vacancia de horas, de las asignaturas en las que los docentes están de licencia, por ejemplo, la docente del 4° “B” de Psicología reúne los alumnos de dos cursos (6 en total).

Por otro lado, se evidencia el nivel alarmante de inasistencia de los alumnos, también se destaca el alto número de alumnos que abandonan, expresado por la docente 4° “B” de Psicología.

El desempeño de los alumnos se observó mayoritariamente bajo, dado por la falta de participación e indisciplinas.

En dos casos, 2do año “B” de Lengua en el desempeño se observó organización y supervisión de actividades complementarias en función de reforzar el aprendizaje y la participación de los alumnos; se ocupó de los alumnos que se aislaron solo al final de la clase. Se da el caso inverso en 4to “A” Psicología, a pesar que no se desarrollaron actividades complementarias, se logró la participación de todos los alumnos. En el resto de las observaciones (4 cursos), se observó incidencia negativa respecto de los aspectos antes mencionados (Presentismo de los alumnos, tardanzas de los docentes, uso del tiempo y desempeño de alumnos y docentes).

Resultados alcanzados y/o esperados

De los datos obtenidos en la entrevista y observaciones áulicas, se realiza una comparación de los resultados alcanzados en las escuelas A y B.

La Entrevista

1. Formación del equipo docente:

En la escuela A, si bien no hay una total correspondencia entre formación docente y la materia en la que se desempeña, la mayoría del docente cumplen con este requisito; se observa lo mismo en la escuela B. En ambas son inferiores los casos que no cuentan con formación específica (4 de 15 en la escuela A y 3 de 11 en la escuela B). Se da una diferencia en beneficio de la escuela A, a partir de la cual se podría considerar que, en esta, las prácticas docentes, se ven afectadas levemente a favor de la consecución de mejores logros.

2. Coherencia entre esta formación y las exigencias del alumnado

En la escuela A se manifiesta coherencia entre la formación alcanzada y las exigencias del alumnado.

En B la pertinencia de la formación docente no se da por las características específicas del alumnado como: problemas de carencias socioeconómicas y problemas disciplinarios que, aunque se minimizan, en varias ocasiones se tornan inmanejables.

Los profesores enfrentan el dilema de “adaptar sus prácticas a las características de los aprendices, pero sin bajar el nivel de exigencia”. Y esto no siempre es fácil ya que se puede caer en el “pedagogismo” que consiste en la creencia en las soluciones simples, el esquematismo, la receta (lo que el sociólogo francés François Dubet llama “la inflación pedagógica”). Esto se resuelve con una actitud respetuosa de la complejidad y una relación con el saber pedagógico-didáctico más madura y “culto”, que no consiste en una simple aplicación, sino en un uso creativo del capital de conocimientos y herramientas acumulados en el campo de la pedagogía, la didáctica, el currículo y las otras “ciencias de la educación” (Tenti, 2010).

3. Coherencia entre esta formación y las exigencias de la institución

En la escuela A se expresa coherencia entre esta formación y las exigencias de la institución. Surge como problemática más importante el exceso de alumnos de lo que sostienen, lleva a una sobrecarga en la tarea.

En la escuela B los testimonios expresan en su mayoría, que no hay coherencia entre esta formación y las exigencias de la Institución por situaciones que se viven a diario como la violencia, robos, droga y el alto grado de ausentismo. Estos se visualizan como los problemas de mayor gravitación en las condiciones de la práctica docente al que se le suma la imposibilidad por parte del equipo directivo para resolver la problemática.

Si bien en ambas se evidencian condiciones obstaculizadoras en el alcance de igualdad de oportunidades, en la A se da por el exceso de alumnos.

En la escuela B el obstáculo se dio respecto de la falta de recursos de la formación para enfrentar la problemática institucional específica de la escuela. Esto produce insatisfacción en el desempeño y el logro docente, dado por condiciones que precarizan la práctica. Esto produciría situaciones de desventaja para los alumnos, en desmedro de la posibilidad de acceso a situaciones que garanticen igualdad de oportunidades escolares.

4. Descripción de los logros percibidos a partir de su práctica y satisfacción percibida a partir de su propio desempeño

En la escuela A se manifiesta conformidad con su función, pero disconformidad en la relación con los colegas, inadecuación de las estrategias pedagógicas y con la falta de recursos como internet. El exceso de alumnos se muestra una vez más como uno de los aspectos más determinantes y de mayor insatisfacción, afectando las condiciones de sus prácticas.

En la escuela B se observa mayor grado de satisfacción con el logro de los alumnos que con los propios. Las condiciones de la práctica son complejas vulnerando al docente y generando escenarios, que obstaculizan la consecución de igualdad de oportunidades escolares, con mayor repercusión que en la escuela A.

5. Motivos y cantidad de ausencias del docente

En la escuela A, el ausentismo docente no incidiría negativa en el desarrollo de los contenidos, los docentes expresan ausencia de esta problemática. Por otro lado, manifiestan no contar con reemplazantes.

En la escuela B en su totalidad los testimonios manifiestan no contar con reemplazante. Por el tiempo que se demora en el nombramiento de los reemplazantes, se dan situaciones en que los reemplazos no llegan nunca. Se observa que en ambas escuelas el problema de la cobertura de las licencias -ya sea por licencias cortas o largas- se da por la ineficacia de la gestión provincial, de los trámites burocráticos del sistema educativo. Esto genera situaciones de profunda desigualdad para los alumnos que asisten a ambas escuelas.

Esto muestra el estado de emergencia por el que transita día a día esta escuela, profundizando la brecha de la desigualdad, generando condiciones que afectan severamente las posibilidades de alcanzar los conocimientos necesarios para incluirse en el mundo económico, social y cultural de su comunidad y, que les permitirá ser ciudadanos de derecho.

6. Disponibilidad de reemplazos

En la escuela A no se garantizan los mecanismos necesarios para cubrir los reemplazos, lo mismo sucede en la escuela B lo que profundiza la situación de injusticia para el grupo de alumnos que provienen de sectores populares. El estado de inoperancia del ámbito gubernamental en el manejo de este aspecto, profundiza en las escuelas públicas, la brecha de la desigualdad.

7. Ausentismo de los alumnos y su incidencia en los aprendizajes

Se observan diferencias muy notorias respecto del presentismo de los estudiantes y los logros escolares, entre la escuela A y la B.

En la escuela A el ausentismo de la población estudiantil es manifestado como muy bajo. Esto tendría una incidencia positiva en los logros escolares.

En la escuela B esto se dio a la inversa; el grado de ausentismo se manifiesta como alarmante y de alta repercusión negativa en los logros escolares. Las prácticas docentes se ven fuertemente afectadas por la problemática. Lo que incidiría negativamente en la posibilidad del que el docente bregue por la igualdad de oportunidades educativas para alumnos atravesados por condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

8. Salario docente e impacto en las prácticas

Tanto en la escuela A, como en la B, los salarios se muestran insuficientes, los docentes se desempeñan en otra actividad debido a los bajos ingresos, restándole tiempo a la organización de sus tareas áulicas, en perjuicio de la optimización de sus resultados.

Brígido (2004) expresa que “entre los factores asociados al desempeño del sistema educativo..., el salario del docente es de gran influencia.” (p. 235)

“El salario de los maestros está directamente relacionado con los índices que miden las oportunidades educativas de la población joven”. (Brígido, 2004, p. 236)

San Luis a la fecha de este estudio (años 2012 a 2015), percibía uno de los salarios docentes más bajos del país, el efecto de los bajos salarios en las condiciones de la práctica docente en ambas escuelas evidencia malestar y desanimo, la situación de injusticia que se vive y que se agudizó desde la implementación de la ley provincial XV-0734-2010 (Anexo), que beneficio salarialmente a los docentes que tenían menor crédito horario y perjudico a los que tenían el máximo de horas. Aspecto que generó insatisfacción y frustración en los docentes de tenían mayo carga horaria (los de mayor antigüedad).

Las observaciones áulicas

De las observaciones áulicas realizadas en las escuelas A y B se expresa, que la problemática del ausentismo de alumnos y del abandono, no afectaría las condiciones de las prácticas docentes en la escuela A. En grupos de 38 a 45 alumnos por cursos el ausentismo no llego más allá de 2 a 3 alumnos y solo se registran situaciones de abandono en casos excepcionales (porque no se adaptaron a la cultura institucional).

En una situación opuesta en la escuela B, este aspecto se observa cómo un elemento de gravedad. En grupos 16 a 22 alumnos el nivel de ausentismo en la mayoría de los casos supera la mitad de la clase. El abandono también se observó muy alto, por ejemplo, en uno de los cursos observados, del total de 16 alumnos, abandonaron 7.

Respecto del uso del tiempo en la escuela A, se observó sistemáticamente la llegada tarde de los docentes (mayoritariamente de 10 minutos en un caso hasta de 20). Esto en la escuela B, se observó en situaciones excepcionales, aunque por otro lado se observó un curso con horas libres porque la docente estaba de licencia y no tenían reemplazante.

Las interrupciones por conductas indisciplinadas se dieron en las 2 escuelas, aunque en la escuela B estas fueron motivadas por manifestaciones más graves; se observaron insultos entre los compañeros de alto nivel de violencia.

El desempeño de los alumnos, en la escuela A se observó en general de bueno a regular; los aspectos que se analizaron fueron participación, interés y cumplimiento de la tarea. En la escuela B este se observó mayoritariamente bajo, dado por falta de motivación en la tarea, desarrollo deficiente, (bajo rendimiento en las evaluaciones).

En el desempeño docente en la escuela A como la B, se desarrollaron diferentes modalidades, explicaciones, dictados, corrección de tareas, organización de guía de actividades áulicas, supervisión y evaluación; en ambas escuelas el uso de estrategias de motivación y participación, (a fin de integrar a todo el grupo de alumnos), solo se dio en casos menores.

El acto de generar la apropiación del saber por parte del alumno entre los aspectos tales como; la capacidad intelectual, los conocimientos previos, la coherencia entre estos conocimientos, habilidades del alumno y las competencias que la complejidad de los saberes escolares; requiere para su apropiación - para generar aprendizaje significativo en el alumno-, del conocimiento y la valoración de los intereses y motivaciones de este.

Dussel afirma que mirar como aprenden los chicos, nos dará un pronóstico acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y por lo tanto en el futuro que se les augura. La autora entiende que entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites de la acción educativa, así como acerca del impacto en el fracaso escolar. Esta problemática enuncia la autora, se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes; las situaciones críticas que encontramos

dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. La igualdad de oportunidades se vería comprometida.

Dubet en relación a la problemática expresa que “La igualdad de la oferta es la condición elemental de la igualdad de oportunidades...no todos los colegios son iguales..., lejos de esto, respecto... sobre todo, de la calidad y estabilidad del equipo pedagógico, existe el efecto establecimiento” (2004, pp.42-43).

En esta investigación los efectos de la desigualdad de la oferta (modalidad del desarrollo de la clase, uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, motivación del grupo de alumnos, modos que utiliza, o no, para integrar a todos los alumnos), se vio agudizadas en la escuela B por el elevado nivel de ausentismo, el abandono y el bajo desempeño de la mayoría de los alumnos. Este en la escuela A, se observó notoriamente más elevado.

Las desigualdades se profundizan en las escuelas de sectores populares que atienden a población de sectores populares con alto grado de vulnerabilidad social.

En situaciones de gran vulnerabilidad, como lo evidencian los resultados alcanzados en las entrevistas, los docentes, despojados de los recursos que su formación debería haberles brindado se sienten desvalidos para enfrentar la realidad; sin recursos, ni estrategias que les posibilite procurar caminos en consecución de la igualdad de oportunidades escolares, especialmente para poblaciones de sectores populares.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y los resultados que muestra esta investigación es que la formación inicial ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos. Ese déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación. Surge así una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina.

Existe muchas veces contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que la formación inicial y el desarrollo profesional continuo no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes?

La problemática enfrentada en la vida cotidiana de la práctica docente, en situaciones de desventajas, resulta muy difícil de ser resuelta desde la formación inicial y desde los espacios de capacitación. Y en esta investigación se observó tanto en la entrevista como en la observación áulica, que la situación descrita hace que el docente deprecie su práctica.

Los docentes no están preparados para enfrentar problemas que se dan en las escuelas de contextos populares que atienden a población de sectores populares, atravesadas por problemáticas generadas, entre otros aspectos, por factores como el alto grado de ausentismo y de abandono, la apatía y desmotivación que sufren muchos de los alumnos que asisten a las escuelas de sectores populares.

Además, se observó que a esta problemática se suma la carga laboral por otros trabajos desarrollados fuera del horario escolar, ya sea en otra escuela o en actividades de otra índole, esto motivado por que los salarios no alcanzan.

La problemática de los bajos salarios, además repercute en el tiempo dedicado a la escuela, desmotiva y desgasta al docente y repercute en su práctica.

“Desde la normativa que regula el trabajo docente hay libertad para la acumulación de cargos, esto puede ser un reconocimiento implícito para los bajos salarios que estos reciben”. (Amieva 2006, p. 63).

Los organismos de formación necesitan rever sus objetivos en función de la realidad social y económica que atraviesa nuestra sociedad. Si no se contempla la problemática económica y social por la que atraviesan los alumnos y las escuelas, sería utópico pensar que los docentes puedan desarrollar prácticas en pos de brindar la igualdad de oportunidades educativas para sus alumnos, siendo que ellos mismos están atravesados por la desigualdad del sistema educativo, la que se conformaría ya, desde los espacios de formación.

Bibliografía

- Andivia Toscano. (2008). Las expectativas de los profesores padres y alumnos en E.S.O. *Innovación y experiencia educativa*, diciembre.
- Barraza A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos XXXIII*, N° 2: 131-153, Valdivia.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Ed. Gedisa. Argentina.
- Gentile, P. (1013). *Desencanto y utopías*, Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- González Robles M, F., Cuéllar Guel, R. (2009). La formación docente en continua transformación. *Primer congreso internacional de transformación educativa*. Consejo de Transformación Educativa. México. Chalco.
- Gouyot V. (2006). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje Epistemológico*. Lugar editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Ed. Siglo veintiuno. Argentina.
- Vallant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional: Nuevas tendencias en formación docente del profesorado*. Barcelona, septiembre. Grupo de trabajo sobre formación docente en América Latina.
- Valle Arias, A. & Nuñez, J. (2013). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Investigaciones y Experiencias*. Mayo.