

Los dispositivos de acompañamiento a docentes noveles en Argentina y Uruguay

Silvina Nanni

nannisilvina@gmail.com

Proyecto UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

Desde mediados de 1970 existen estudios interesados por conocer los problemas más representativos en las vivencias de los profesores principiantes, posteriormente se incluyó la preocupación por el proceso de socialización profesional.

También se han elaborado informes sobre las características de las zonas de los inicios en la docencia. Se ha dicho que suelen coincidir con los lugares que presentan mayores niveles de repitencia, sobredad, entre otros aspectos, lo hace que más complejo la tarea de enseñar.

Creemos que es un tema relevante a ser trabajado en un contexto de ampliación de la cobertura escolar y de preocupación por crear una sociedad efectivamente más equitativa, ya que las escuelas de los inicios profesionales habitualmente coinciden con las zonas de mayor vulnerabilidad social y/o educativa, y los cargos a los que acceden son aquellos que otros colegas con mayor experiencia frecuentemente no eligen. También es muy común realizar las primeras experiencias como docentes en programas educativos creados para minimizar la repitencia o deserción escolar o promover la reinserción. Estos docentes principiantes suelen asumir un compromiso profesional en espacios nuevos o relegados y de fragilidad, con escasas herramientas y bajo nivel de asistencia o acompañamiento por parte de otros más capaces.

Ante estas situaciones, algunos Estados comenzaron a diseñar políticas de desarrollo profesional que promovieran una inserción a la docencia más cuidada y profesionalizante.

El presente trabajo estudiará los dispositivos elaborados en las experiencias de acompañamiento a docentes noveles desarrolladas en Uruguay y Argentina para analizar las características de cada uno de ellos en función de sus potencialidades para fortalecer las prácticas de enseñanza, indagar los orígenes de los dispositivos y reconocer tradiciones. Esto se hará mediante un estudio comparado de ambos países, que presentan rasgos similares en algunos aspectos, pero no idénticos ya que si bien comparten un contexto regional siguen siendo unidades políticas independientes.

Palabras claves: inicios, docencia, formación permanente, dispositivos

Texto completo:

Introducción

Desde mediados de 1970 existen estudios interesados por conocer los problemas más representativos en las vivencias de los profesores principiantes, posteriormente se incluyó la preocupación por el proceso de socialización profesional. Lortie (1975), desde una perspectiva sociológica analizó el peso que la experiencia de escolaridad tiene para un aprendizaje por observación a los propios docentes, observación que intervendrá en la configuración de unas ciertas creencias sobre la profesión. Lacey (1977) reconoció a partir de sus estudios los tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza: ajuste interiorizado, sumisión estratégica, redefinición estratégica. Veenman (1984) acuñó el concepto de “shock de la realidad” para dar cuenta de las situaciones personales del docente principiante en el ejercicio de su trabajo. También, afirmó que el desempeño de los docentes en sus primeros pasos profesionales, está basado principalmente en el principio de supervivencia y en una lógica práctica más que en una lógica reflexiva. Huberman (1989) aportó su caracterización de los inicios como etapa de supervivencia y descubrimiento. Bullough (2000) destacó el peso de las creencias en el paso entre la formación inicial y las experiencias profesionales del primer año de trabajo.

La mayoría de las situaciones de los inicios presentan condiciones que le son propias. Por un lado, las zonas geográficas donde habitualmente hay puestos vacantes suelen coincidir con las zonas de mayor complejidad educativa, es decir, donde existen mayores niveles de repitencia, deserción, sobre edad. Esto sucede por una lógica laboral que habilita a aquellos docentes que tienen más puntaje (por más antigüedad o mayor formación) tienen posibilidades de elegir primero su escuela destino. Y suele suceder que las zonas de mayor complejidad educativa son las que primero se abandonan cuando existen otras posibilidades de elección. Entonces, los docentes con menor experiencia suelen obtener los cargos de las zonas donde se hace más complejo enseñar.

Los docentes noveles, usualmente, disponen de una formación que está basada en pensar sobre un alumno al que se le atribuyen características generales y en las escuelas se encuentra con niños y jóvenes que expresan condiciones singulares de existencia e inserción escolar. En los profesorado es común estudiar desde los libros las características generales que suelen tener los niños, adolescentes, jóvenes o adultos, pero en las aulas los docentes se encuentran con niños concretos que no necesariamente cumplen con la generalidad. Además, sus condiciones singulares se presentan y conjugan de muy diversas maneras, con lo cual la caracterización del niño conocido/estudiado, no se corresponde necesariamente con los niños concretos.

Les lleva tiempo, a los noveles, reconocer que hay diferentes posibilidades para intervenir una situación, y al principio les resulta difícil estar en un aula solos y tomar decisiones. Suele suceder que los docentes principiantes tienen menos cantidad de opciones frente a la resolución de una situación de aula, mientras que sus colegas más experimentados han desarrollado una gran cantidad de opciones posibles para una misma situación. Además, estos últimos reconocen una gradación en la resolución de las situaciones. Por ejemplo, si un alumno actúa inadecuadamente en un aula puede suceder que un docente novele decida que el niño “vaya a dirección”, mientras un docente con mayor experiencia primero le llama la atención, luego le advierte que le solicitará el cuaderno de comunicaciones para enviar una nota a sus padres y finalmente le indica que, en la próxima situación, le solicitará que “vaya a dirección”. A los noveles les suele resultar positivo tener la posibilidad de conversar con otro sobre estas situaciones y ver como otros colegas las resuelven.

Los docentes principiantes deben hacerse cargo de la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural en situaciones que muchas veces les resultan poco asibles y demandan ser ayudados, sostenidos y apoyados. Las escuelas de los inicios, habíamos dicho que, frecuentemente, coinciden con las de mayor complejidad educativa y que, al mismo tiempo, acostumbran estar en zonas de vulnerabilidad social. Estas situaciones resultan difíciles de ser tratadas y suelen impactar al docente ajeno a ellas. La tarea de enseñanza en estos contextos resulta compleja y los noveles demandan acompañamiento en la toma de decisiones, en la búsqueda de opciones, en el análisis de las situaciones.

Por otro lado, en las escuelas de todos los niveles, suele recibir a los nuevos profesores y maestros como un docente más sin reconocer las condiciones del novel. Se los incorpora a la tarea diaria de la escuela y del aula como si estuvieran habituados al quehacer cotidiano, sin mediar mayores aclaraciones y recomendaciones. En la docencia suele suceder que a los docentes se les asigna un curso y se espera que resuelva satisfactoriamente todo lo que allí acontezca.

También es muy común realizar las primeras experiencias como docentes en programas educativos creados para minimizar la repitencia o deserción escolar o promover la reinserción. Estos docentes principiantes suelen asumir un compromiso profesional en espacios nuevos o relegados y de fragilidad, con escasas herramientas y bajo nivel de asistencia o acompañamiento por parte de otros más capaces.

Creemos que la inserción profesional a la docencia es un tema relevante a ser trabajado en un contexto de ampliación de la cobertura escolar y de preocupación por crear una sociedad efectivamente más equitativa.

Ante este tipo de situaciones, algunos Estados comenzaron a diseñar políticas de desarrollo profesional que promovieran una inserción a la docencia más cuidada y profesionalizante. El presente trabajo estudiará los dispositivos elaborados en las experiencias de acompañamiento a

docentes noveles desarrolladas en Uruguay y en Argentina para analizar las características de cada uno de ellos en función de sus potencialidades para fortalecer las prácticas de enseñanza, indagar los orígenes de los dispositivos y reconocer tradiciones. Esto se hará mediante un estudio comparado de ambos países, que presentan rasgos similares en algunos aspectos, pero no idénticos ya que se trata de Estados que si bien comparten un contexto regional siguen siendo unidades políticas independientes. La pertenencia a una misma región permitirá abordar una perspectiva global, sin ocultar las diferencias contextuales de ambos países, y plantear los debates y desafíos comunes. Se compararán políticas de formación docente y formación continua, incluyendo específicamente en esta última las políticas y experiencias de inserción profesional a la docencia.

La estrategia de indagación que se ha utilizado estuvo centrada en un relevamiento de documentación oficial de las experiencias de inserción profesional de los noveles en ambos países analizados.

La selección de casos se realizó en función de los siguientes intereses temáticos y conceptuales:

- Que sean países pertenecientes a la misma región.
- Que existan diferencias apreciables entre los casos o experiencias nacionales de acompañamiento en algunos de los componentes o dimensiones de los programas
- Que los programas correspondan a países con características diversas en cuanto al grado de desarrollo económico y cobertura de sus sistemas educativos, entre otros.
- Que el programa sea implementado por agencias de gobierno en instituciones educativas del denominado sector público o estatal.

Entre las limitaciones de la estrategia metodológica tenemos que señalar, en primer lugar, que este trabajo está basado en un relevamiento de fuentes secundarias a través de diversos documentos producidos por quienes gestionaron estas políticas. La información disponible no ha sido construida específicamente para brindar información sobre el tema, sino para orientar las acciones a desplegar. En segundo lugar, cabe señalar que cada experiencia ha sido pensada para un contexto social y responde a determinadas características de la formación docente en cada país. La intención de este trabajo no es llegar a conclusiones generales, válidas o transferibles, sino que se trata de mostrar diferentes modos que tienen los países de organizar y responder a las necesidades de apoyo pedagógico que manifiestan los docentes al comenzar su trabajo. También es necesario aclarar que, debido a las limitaciones de extensión que tiene este artículo, no es posible brindar datos de los sistemas educativos y de formación docente de cada uno de los países que se mencionan para contextualizar cada programa.

Aspectos centrales del marco teórico

Comprendemos a la formación docente como un proceso continuo y de larga duración que no se agota con la formación grado, sino también incluye el desarrollo profesional. Llamamos formación de grado a la instancia que comprende el cursado de las instancias curriculares para alcanzar la titulación. El desarrollo profesional abarca la etapa que tiene lugar a partir de la primera inserción profesional y continua a lo largo del desempeño docente. Barbier (1999) distinguió el mundo de la formación del de la profesionalización. El primero trabaja en mayor medida sobre la transmisión de conocimientos, mientras que el segundo, lo hace sobre el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo. Sin embargo afirma que existe un entrecruzamiento entre ambos. Diker y Terigi (1997) sostienen que "...la formación docente continúa constituye un proceso permanente de preparación de profesionales para un tipo específico de trabajo -la tarea docente- (...). Bajo esta concepción se reorienta la formación en todas sus instancias con el imperativo de fortalecer en los sujetos implicados en ella, la comprensión de situaciones complejas y problemáticas vigentes en la realidad educativa." En este sentido entendemos que el desarrollo profesional requiere analizar la práctica cotidiana de los docentes y los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, a fin de promover revisiones, reflexiones y conceptualizaciones que abran a nuevas perspectivas, que permitan el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El desarrollo profesional tendría lugar cuando los docentes construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás-, cuando trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo.

El acompañamiento a los docentes noveles corresponde a la primera etapa del desarrollo profesional y sería la que permite "avanzar práctica y conceptualmente en el tránsito entre la formación inicial y el desempeño de los maestros y profesores en sus primeras inserciones laborales" (Alen, Allegroni, 2009). Esta primera etapa va de la mano de las primeras experiencias profesionales y presentan unas ciertas características que le son propias. En el acompañamiento se vincula a un nuevo docente con otros colegas. Ya no es un estudiante que transita su período de práctica y residencia. Esta nueva situación no se debería limitar a hacer disponible para el novato la experiencia acumulada por el docente experto. En el acompañamiento, si bien hay transmisión de experiencias en situaciones de horizontalidad, también requerirá promover la circulación de repertorios de actuación profesional, de estrategias para la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) y de información actualizada respecto, por ejemplo, de las cuestiones curriculares y didácticas y de los marcos normativos del puesto de trabajo. Todo esto se enriquece cuando los dispositivos de desarrollo profesional se adecuan a las necesidades de los docentes principiantes.

Entendemos por dispositivos de formación docente a “un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich, 2009).

Experiencia argentina

La línea de Acompañamiento a Docentes Noveles se inicia en el año 2005, en la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación Nacional. En aquel entonces, cobró las características de proyecto piloto, en el que se involucraron cuatro provincias de la zona Cuyo: San Juan, San Luis, Mendoza y La Rioja; y sus correspondientes Direcciones de Educación de Superior. Este proyecto reconoce como antecedente el programa que venían desarrollando en Francia el IUFM de Créteil destinado a los docentes neo-titulares. El intercambio con los colegas franceses fue posible gracias al Programa de Cooperación Bilateral Francia – Argentina.

En ese contexto se desarrollaron cinco misiones de asistencia técnica, que tuvieron lugar entre los años 2005 y 2006. En esos encuentros participaron los equipos provinciales encargados del Acompañamiento, y sirvieron para conocer la experiencia francesa, diseñar el proyecto piloto de Argentina, organizar los equipos de pilotaje, explorar los dispositivos, y además, se elaboraron una serie de insumos teóricos y prácticos.

El objetivo general del proyecto piloto especificaba:

- Profundizar la vinculación de las instituciones formadoras con los contextos y las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales

Los objetivos específicos expresaban:

1. Desarrollar un proceso experimental en la Región Cuyo para diseñar e implementar dispositivos de acompañamiento a docentes con menos de tres años de recibidos
 - 1.1 Facilitar la identificación de los desafíos que las escuelas y los equipos de trabajo representan para el docente novel.
 - 1.2 Explorar la potencialidad de la co-observación y demás dispositivos de análisis de práctica desarrollados en la experiencia francesa
2. Desarrollar experiencias de escritura pedagógica, como instancia de formación profesional, sobre los primeros pasos como docentes del sistema educativo.

El proyecto piloto se organizó en tres etapas. Durante la primera, en el año 2005, se diseñó y se pusieron en marcha las primeras acciones. En la segunda, durante el año 2006, se realizó el diseño definitivo, se implementó y se evaluó. En la tercera, año 2007, se extendió la experiencia a otras provincias.

En el año 2015 finaliza esta experiencia con el cambio de gestión en el gobierno nacional.

Marco normativo

En los últimos años, en la Argentina, se han desarrollado una serie de transformaciones en la formación docente. Podemos considerar al año 2006 como el momento de inicio de estos cambios ya que, en esos tiempos se sancionó la Ley Nacional de Educación (LEN), N° 26.206, que generó las condiciones necesarias. En el año 2007, por el artículo 76 de dicha Ley, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente organismo responsable de, entre otras funciones, “planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. (...), promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. (...)”. El Instituto Nacional de Formación Docente, se constituyó con dos direcciones, la de Desarrollo Institucional y la de Formación e Investigación. Esta última incluye varias áreas, entre ellas la de Desarrollo Profesional Docente.

El Acompañamiento a Docentes Noveles se constituye como línea dentro del área de Desarrollo Profesional Docente en el año 2007. La Resolución N° 30 del Consejo Federal¹ de Educación es el marco normativo que la incorpora como una de las nuevas funciones del sistema formador. En su artículo 2° establece que “el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos...” Entre las funciones que menciona a continuación nombra, en su inciso F, la de “Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.”

Este fue el contexto en el cual se amplía la propuesta de Acompañamiento a Docentes Noveles a todas las provincias.

Por otro lado, es la misma LEN la que amplía la obligatoriedad, ahora incluye el nivel inicial (a partir de sala de 3), el nivel primario y el nivel secundario; y reconoce las siguientes modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Concepciones sobre el acompañamiento

¹ Organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

En Argentina se concibe al Acompañamiento a los Docentes Noveles como un proyecto de tratamiento jurisdiccional que se propone desarrollar ofertas coordinadas de formación docente continua, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas con sentido para las escuelas.

El novel es aquel que habiendo obtenido el título de docente se encuentra en los tres primeros años de inserción profesional dentro del campo de su formación. Esta aclaración la hacemos porque algunos docentes se reciben, por ejemplo de profesor de nivel primario y después acceden a un cargo de Lengua y literatura en el nivel secundario. En este caso, también falta: formación específica del nivel y del área, para el cargo.

El Acompañamiento se propone colaborar con los docentes noveles procurando generar estrategias pedagógicas tendientes a mejorar los aprendizajes de los estudiantes destinatarios de esa enseñanza. Sería pertinente que el docente principiante reciba ayudas que le permitan mejorar la calidad educativa en su zona de desempeño.

El Acompañamiento incluye un conjunto de dispositivos que promueven una inserción profesional a la institución, al aula y a un colectivo docente.

Los dispositivos de acompañamiento

Decíamos que el acompañamiento incluye una serie de dispositivos de trabajo, en esta experiencia se definieron los siguientes:

- a. El equipo institucional de acompañamiento o equipo de pilotaje.

Está constituido por tres docentes del Instituto Formador y algún directivo. Ellos son los encargados de llevar adelante la tarea de organizar revisar y re-direccionar el curso de las acciones promovidas para el desarrollo del acompañamiento, son quienes organizan, deciden, marcan el rumbo a seguir.

- b. La co-observación

En la co-observación, dos docentes noveles se observan entre sí, luego dialogan sobre lo observado y lo que ellos quieran contar a sus formadores, lo transmiten. No es una observación del novel por parte del formador que acompaña. Sería conveniente que, quienes se observan entre sí, posean la mayor cantidad de características comunes, incluso por ejemplo la edad. ¿Por qué? Porque hay veces que las diferencias generacionales también puede hacer que uno no diga todo lo que piensa del otro y la co-observación pretende que los noveles puedan discutir abiertamente de sus prácticas. En esos intercambios es habitual que aparezca las dificultades de

la práctica que uno vivencia ya sea porque las siente en sí mismo o porque también se ve reflejado en las acciones del otro. Entonces eso lo que suelen compartir con sus profesores acompañantes y muchas veces a partir de ahí surgen los temas para desarrollar el resto de los dispositivos.

Patrick Rayou profesor e investigador del IUFM de Créteil, quien estuvo presente en los sucesivos intercambios dados en el contexto del Programa de cooperación bilateral Francia-Argentina nos decía que: a las nuevas generaciones de jóvenes les gusta dialogar entre ellos y no están tan a gusto si les toca intercambiar sobre sus actuaciones docentes con otros de diferente nivel etario. Con los de su misma edad se sienten más en confianza para dialogar con sinceridad. La co-observación es un espacio en que se puede entrar en controversias. Esto es, discutir en un tono más alto, pero sobre todo, en un espacio donde todas las personas se sienten aseguradas, contenidas para poder aceptar libremente. Según IvesClot, investigador francés, la controversia es el motor de la construcción del género profesional. En ese trabajo hay algo de impersonal. Cuando uno es docente está casi obligado a utilizar marcos que vienen de fuera del individuo, ya sea institucional, del gobierno o de las municipalidades. Estos marcos se imponen y no conciernen directamente a la persona del docente.

A veces sucede, por el contrario, que las situaciones son de demasiada personalidad. En esta segunda variante, a menudo se dice: en los Institutos de Formación no nos han dicho nada al respecto.

El tercer aspecto, justamente es el aspecto interpersonal, ante una situación donde se encuentran diversas formas de actuar docente se resuelve por la forma en la que acuerdan los presentes.

La solución que propone Clot sería una cuarta posición, que es lo que él llama lo transpersonal, es decir, acostumbrarse a reflexionar y pensar sobre el oficio no solamente entre las personas que están justamente observándose, sino refiriéndose a la comunidad de los docentes y de la institución.

El dispositivo de co-observación juega sobre estos cuatro aspectos a la vez. Hay de lo impersonal porque los docentes noveles tendrán que atender a la normativa local, aunque sea el Diseño Curricular. También hay personal, porque cada uno de esos docentes viene con un bagaje que les es propio. Lo interpersonal justamente son las redes que permiten poner en marcha todo este dispositivo. La dimensión transpersonal, es donde los formadores tienen un rol que jugar.

c. El taller de análisis de las prácticas

Se trata de un pequeño grupo, con un coordinador que anima el proceso de análisis de episodios e incidentes para avanzar en la comprensión de lo singular y lo típico de la profesión docente. Para desarrollar este dispositivo, en nuestro país se convocó al Dr. Rodrigo Vera Godoy, quien explicó las características del taller de educadores. Estos talleres cuentan con una tradición de

más de cuarenta años en América Latina, aunque comparten ciertos fundamentos y dinámicas con los grupos de análisis de prácticas, tienen una identidad muy definida. Su objetivo es producir conocimiento a partir del análisis del protagonismo del docente que, en el marco de un pequeño grupo, genera conocimiento sobre sí mismo y al mismo tiempo incrementa sus competencias para aprender de las situaciones y para transformarlas. Para lograrlo propone un encuadre de trabajo que consiste en la organización de un grupo de docentes, que se constituirá en un pequeño grupo de conversación, para analizar las propias prácticas desde la investigación protagónica. Este tipo de investigación pretende producir conocimiento a partir del análisis del protagonismo del propio sujeto que, de este modo, genera conocimiento sobre sí mismo y, al hacerlo, va incrementando sus competencias para aprender de las situaciones y para transformarlas.

En los talleres de educadores se trabaja la competencia para la reflexividad, es decir, se reflexiona sobre la realidad en la cual el educador está involucrado y sobre la forma con que la mira, la piensa y actúa sobre ella. Los docentes miran y piensan esas realidades atribuyéndoles significados que dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, entonces, podemos entender por qué percibimos de la manera que percibimos.

Estos talleres permiten analizar con otros colegas situaciones originales, que los docentes jamás se imaginaron vivir, a fin de buscar algunas propuestas de actuación. El objetivo de los talleres es analizar situaciones novedosas para generar estrategias que resulten válidas. Aumenta la cantidad de estrategias de actuación posibles.

Se supone que al encontrar diferentes formas de pensar la situación uno va a encontrar diferentes soluciones, y a más cantidad de soluciones más herramientas para poder trabajar sobre la situación.

d. Los seminarios transversales

Entendemos por Seminario a un encuentro entre colegas que pretenden profundizar su conocimiento sobre un tema en particular. Llamamos Transversales a aquellos seminarios cuyos temas de abordaje son aquellos que pueden interesar a cualquier docente porque trata cuestiones que se pueden hacer presentes en cualquier situación de enseñanza como por ejemplo: problemas vinculares, violencia, familia, etc.

Es habitual que los noveles visualicen primero estos problemas y luego los relacionados con la gestión del aula, o con alguna disciplina en particular, o con temas de enseñanza.

e. Los seminarios disciplinares

Estos seminarios, a diferencia de los anteriores profundizan sobre algún aspecto de la enseñanza y se trabaja en la gestión de la clase asociada a la didáctica que corresponda. Por ejemplo: la

evaluación en las clases de geografía, oralidad y escritura en la clase de lengua, secuenciación de propuestas matemáticas en el nivel inicial.

Para desarrollar este dispositivo se propuso la modalidad de ateneos. Estos han sido pensados para abordar los problemas que los principiantes enfrentan en sus aulas, a la manera de los ateneos médicos, en el contexto del acompañamiento se analizan las problemáticas profesionales para elaborar cursos de acción pedagógica y didáctica que se llevan efectivamente a la práctica.

La experiencia de ateneos se inició en 1990 en la Escuela de Capacitación Perfeccionamiento y Actualización Docente (DCPAD) de la entonces, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En su primera etapa (1990-1994) se exploró la modalidad y se produjeron algunas sistematizaciones. En una segunda etapa de esta experiencia, en la misma institución, tuvo lugar a partir del año 2001 y continúa hasta la fecha. (Alen, Allegroni, 2009)

En la actualidad los ateneos se organizan en de diez o doce sesiones, con un grupo de alrededor de quince docentes con la coordinación de un formador especialista en la enseñanza de una determinada disciplina. En los encuentros, analizan las decisiones de enseñanza y producen propuestas para llevar a las aulas que se retoman posteriormente para abordar otros análisis. Entre las tareas típicas suceden las siguientes: se recomiendan y utilizan aportes bibliográficos, se realizan escrituras pedagógicas, y generan nuevas propuestas para la actuación docente.

f. La escritura pedagógica

Este dispositivo promueve que los docentes noveles escriban textos pedagógicos, porque esta actividad les permite poner en papel los acontecimientos y reflexiones diarias, en un determinado contexto institucional y social, da cuenta de las emociones y los afectos que se ponen en juego.

Esta escritura dialogada, enriquecida junto a otros colegas y los aportes de materiales bibliográficos, favorecen la deliberación crítica. Se trata de una escritura que procura revisar el propio trabajo de enseñanza aportando a la profesionalización de los docentes. Además es un registro para próximos colegas docentes de las entrañas de la tarea de enseñar.

Experiencia uruguaya

La experiencia de Acompañamiento de Maestros y Profesores Noveles de Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral es un proyecto que se desarrolla en el ámbito del Consejo de Formación en Educación, desde el mes de junio de 2010.

La primera tarea emprendida fue la elaboración de un diagnóstico para describir el estado de situación sobre la cual pretende incidir el proyecto destinado a los docentes noveles. Para lograrlo realizaron, por un lado, el análisis de los resultados de los concursos de maestros en los

últimos años y advirtieron que un 40% aproximadamente de los aspirantes alcanzan puntajes de suficiencia para acceder a los cargos en carácter de efectivos. Por otro lado consultaron a los supervisores de Consejo de Educación de Inicial y Primaria (CEIP) quienes señalaron que esas dificultades afectan el desempeño de los maestros especialmente en los primeros años de su actuación profesional. Asimismo, revisaron el último Censo Docente (2007), donde se registró que, sobre un total de 15.656 encuestados del Consejo de Educación Secundaria (CES), uno de cada seis docentes tiene menos de seis años de ejercicio docente en dicho subsistema.

Además de caracterizar la situación de los noveles, señalaron fenómenos que inciden en el sistema educativo. Reconocen y caracterizan al proceso de fragmentación social como fenómeno típico de las sociedades de nuestro continente, así como los avances en el desarrollo científico-tecnológico, que han incrementado la brecha entre diversos sectores de la población. También sostienen que estos cambios sociales han impactado de tal forma en los sistemas educativos que el rol y la identidad docente se han trastocado, entrado en crisis e irrumpiendo en incertidumbres. Afirman que este estado de situación demanda a los docentes nuevas formas de intervención en el ámbito educativo y requiere de una visión compleja que contemple estas variables.

Por otro lado han operado en Uruguay, como en diversos países de la región, cambios en las políticas educativas como la extensión de la obligatoriedad de nuevos ciclos de enseñanza primaria y media con el consiguiente ingreso de nuevos sectores sociales al sistema educativo, las incorporaciones de políticas de inclusión e integración de estudiantes con capacidades diferentes, la comprensión de la diversidad como un tema de respeto a los derechos, el ingreso de las TICs en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la extensión y democratización de la enseñanza y planificación social de la educación.

También mencionan que en los últimos 20 años implementaron diversas formas de capacitación en servicio, provenientes de distintas agencias. Estas propuestas se caracterizaban por actuar sobre demandas inmediatas y resultaron insuficientes. Sostienen que es necesario asegurar a los docentes una oferta de formación continua que les permitan un posicionamiento comprensivo de realidades cada vez más diversas.

La formulación del proyecto explicita que se proponen trabajar comenzando con la mitad de los Institutos de Formación Docente (IFD) previendo una población potencial de 3000 noveles con una distribución promedio que oscila de 30 a 500 noveles según la dimensión de cada IFD.

Los profesores destinatarios se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Proviene de niveles socioeconómicos y culturales diversos y heterogéneos.
- En un 80% se distribuyen en instituciones del ámbito público, en los subsistemas de enseñanza primaria y de enseñanza media.
- Sus primeras experiencias laborales tienen lugar en instituciones enclavadas en contextos socio-culturales desfavorables.

Este proyecto es considerado relevante ya que, tanto en los subsistemas como en los institutos de formación docente, los procesos de la formación inicial no llegan a abordar la compleja trama de variables que inciden en los contextos de inserción laboral de los noveles egresados.

El objetivo expresa que se pretende mejorar la inserción de los docentes noveles en las culturas profesionales e institucionales implementando una experiencia colaborativa de acompañamiento, con el propósito de crear en el sistema educativo una política que atienda las demandas de formación continua, de modo específico en sus primeros años de inserción profesional.

Esta oferta académica está a cargo de los docentes de los institutos de formación docente del país: Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”, Instituto de Profesores “Artigas”, Centros Regionales de Profesores, Institutos de Formación Docente, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica

Marco normativo

En 1973 entró en vigencia la Ley de Educación 14.101, que declaró obligatorios los tres primeros años de la enseñanza media. Lo que implicó la incorporación de un gran número de estudiantes a la educación básica, tanto en la enseñanza técnico-profesional como en la secundaria. Esto produjo un fuerte impacto en un sistema educativo que no contaba con la infraestructura necesaria para dar cumplimiento a dicha Ley. El retorno del país a la democracia, en 1985, trajo aparejado la promulgación de la Ley de Educación 15.739, que regula el funcionamiento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo. En 1996, el Consejo Directivo Central de la ANEP, con la correspondiente aprobación del Parlamento, inicia una Reforma Educativa enmarcada en los principios de calidad y equidad, que divide la formación docente en dos aspectos: formación inicial de profesores para enseñanza media, y capacitación en servicio. Para octubre de 2002 entró en vigencia la obligatoriedad de la educación a partir de los cinco años, lo que significa acompañar dicha medida con una adecuada formación de maestros tanto en cantidad como en calidad.

A partir de 2008, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP inicia la implementación del Plan Nacional Integrado de Formación Docente. Este plan surge del Sistema Único Nacional de Formación Docente, aprobado por Acta No. 63 Res. No. 67 del 18 de octubre de 2007, con el fin de compatibilizar las distintas modalidades de formación, Maestros, Profesores y Maestros Técnicos, se pone en práctica un plan de alcance Nacional a partir de componentes comunes en lo que se refiere a la especificidad de la profesión docente. Mediante este plan se incorporan las instituciones dedicadas a la formación docente los Departamentos Académicos como un espacio que permite ampliar y concretar de modo efectivo la enseñanza, la investigación y la extensión. Todos los formadores integran por lo

menos un departamento a través del cual se organizan las actividades de extensión y de investigación académica correspondientes a su especialidad.

La experiencia de Acompañamiento a Docentes Noveles uruguayo organizó este proyecto en el ámbito de la función de extensión académica.

Concepciones sobre el acompañamiento

En Uruguay se considera novel a aquel docente que se encuentra en los primeros cuatro años de inserción profesional, luego de la obtención del título.

Caracterizan a este período por dar lugar al entrecruzamiento del saber teórico y el saber práctico, ámbito donde se va constituyendo el singular modo de hacer docencia de cada maestro y cada profesor.

Se lo concibe como el tiempo de inicio del desarrollo profesional, apuntando a la construcción de una profesionalidad, para actuar en situaciones reales, capitalizando la experiencia personal, grupal e institucional. Apuntan al desarrollo de una cultura colaborativa, de trabajo en equipo, tanto dentro de la especialidad como con compañeros de otras áreas.

Se propone, de esta manera, actuar en la escisión entre formación inicial y ejercicio de la profesión.

El acompañamiento apunta a ayudar a resolver los desafíos prácticos a alguien que aún no posee el cúmulo de experiencia que permite crear para cada situación nueva y para cada desafío, no siempre previsto, las estrategias educativas más adecuadas.

Los dispositivos de acompañamiento

Entre las primeras acciones del proyecto uruguayo encontramos que se desarrollaron una serie de jornadas de intercambio con la experiencia argentina. Uno de los puntos que fueron tratados en esos tiempos son los dispositivos de acompañamiento. Si bien no son exactamente los mismos, no volveremos sobre los fundamentos si ya fueron expuestos para la experiencia Argentina.

Los dispositivos de acompañamiento a los docentes que recién se inician en su desempeño profesional definidos para la experiencia uruguayo son los siguientes:

- a. El primer dispositivo conformado fue el equipo institucional de acompañamiento, encargado de organizar la propuesta, en su conjunto, destinada a los docentes en sus primeros desempeños profesionales. Estos equipos realizaron encuestas a los noveles para conocer sus necesidades e intereses a fin de proponer una serie de propuestas en consonancia con lo relevado.
- b. El segundo dispositivo son los talleres destinados a consolidarse como grupo de discusión donde se vinculaba los noveles docentes y los profesores más

experimentados, donde se favorece la creación de espacios de intercambio, en los que prima la discusión como instancia de construcción en los procesos de enseñanza. Allí se trabajaba a partir de experiencias realizadas, elaboración de relatos, discusión e inclusión de saberes de referencia. Los temas abordados referían tanto a temas transversales como a la enseñanza de diversas disciplinas. Las modalidades eran básicamente presenciales. En algunos casos también utilizaron una propuesta a distancia consolidada en la web, gracias al uso de diversas herramientas informáticas. Las propuestas abarcaron tanto a docentes principiantes de nivel inicial, primario y secundario.

- c. Un tercer dispositivo fueron las jornadas de trabajo presencial que apuntaban al tratamiento de un tema específico con presencia de referentes académicos.
- d. Un cuarto dispositivo utilizado es la elaboración de narrativas pedagógicas. Estas habilitan a una valorización y un rescate de la posibilidad de intercambio de ideas propias del campo educación que escapen a la anécdota ya que solo tiene valor para unos pocos, construyendo relatos que tengan valor para un grupo ampliado. Estos relatos permitían atrapar lo común y lo singular de la experiencia docente, a fin de analizar la complejidad del trabajo de enseñar.

Comparación de ambas experiencias

En primer lugar abordaremos los aspectos comunes en ambas experiencias: uruguay y argentina.

- Uno de los puntos coincidentes es que en ambos países la propuesta de acompañamiento a los docentes principiantes aparece al poco tiempo que se amplía la cobertura de las escuelas de educación pública.
- También acontece al mismo tiempo que en ambos lugares se elaboran cambios normativos para el funcionamiento de los Institutos de Formación Docente, que implica una ampliación de sus funciones.
- En ambos países se toma como destinatarios de esta propuesta los docentes recién recibidos de los tres niveles educativos inicial, primario y secundario.
- En ambas orillas rioplatenses concuerdan en concebir al Acompañamiento como el inicio del desarrollo profesional docente. Es el punto que trabaja el problema de la escisión entre la formación inicial y la capacitación.
- Uno de los objetivos compartidos es la construcción de una cultura colaborativa entre colegas.
- En relación a los dispositivos de acompañamiento, ambos países asumen la necesidad de organizar los equipos institucionales de acompañamiento, encargados de diseñar y

desarrollar la propuesta para los docentes que trabajan en la zona del Instituto de Formación Docente. Dispositivo necesario para la gestión del proyecto.

- También en ambas orillas se trabaja la escritura pedagógica para el registro de las experiencias en las prácticas docentes, a fin de ser material útil para el análisis de las propias intervenciones con intencionalidad pedagógica.
- Todos los dispositivos utilizados en ambos países son típicos del ámbito del desarrollo profesional, a excepción de los talleres que también tiene presencia en la formación de grado.

Hasta aquí hemos mencionado los aspectos comunes, ahora abordaremos los no comunes o los que presentan algunas variantes.

- En Argentina el Acompañamiento es un proyecto cuya responsabilidad está a cargo de cada una de las jurisdicciones. En Uruguay es el Estado Nacional quien asume el compromiso.
- En Argentina se concibe novel a aquel que se encuentra en los tres primeros años de inserción profesional a la docencia, mientras que en Uruguay este período de extiende a los cuatro primeros años.
- En Argentina la experiencia duró desde el 2005 al 2015. Luego de esta fecha no hubo una política pública determinada en este sentido, es probable que hayan quedado huellas y seguidores en diversas instituciones del país, que lo hayan continuado a partir de intereses personales. En Uruguay se inició en el 2010 y continúa como actividad propia del ámbito de extensión de los Institutos de Formación Docente.
- Uruguay ha ofrecido entre sus dispositivos las jornadas basadas en el despliegue de algún tema de interés a cargo de diversos especialistas.
- Argentina asumió la realización del dispositivo de co-observación donde dos docentes noveles se observan mutuamente y cada uno de ellos realiza una devolución acerca de la práctica docente visualizada.
- Uruguay asume el desarrollo de talleres pensados como un espacio donde un grupo de docentes noveles y experimentados discuten sobre sus prácticas, donde se abordan temas que aparecen en cualquier situación de práctica y temas específicos relacionados con la enseñanza de una determinada disciplina.
- En Argentina se realizaron los talleres de análisis de las prácticas para poner en análisis las situaciones singulares de las prácticas docentes. Aquellos sucesos únicos, inesperados, donde la incertidumbre sobre la actuación embargó al protagonista. También se desarrollaron seminarios, entendidos como ámbitos de

profundización de temas específicos con docentes destacados en la profundización de esas cuestiones. Los seminarios podían ser transversales, si trabajaban cuestiones que pudieran suceder en cualquier situación de enseñanza; o disciplinares si lo abordado se relacionaba específicamente con la enseñanza de una disciplina específica.

- En Argentina se incorporaron mayor cantidad de dispositivos, donde cada uno de ellos aporta desde diversas perspectivas: seminarios para la profundización del conocimiento didáctico, talleres de análisis de las prácticas para analizar la singularidad del acto de enseñar, la co-observación para intercambiar con otros colegas sobre las propias clases.

Fortalezas de estas experiencias

Creemos que la potencialidad del Acompañamiento está en algunas de las características que ha adquirido:

- La colectividad docente. Sus dispositivos convocan a docentes que intercambian sobre su experiencia docente.
- La discusión sobre las propias prácticas. Los profesores noveles comentan sus situaciones de la práctica de enseñanza, debaten y reflexionan sobre ellas, con la intención de mejorar sus próximas experiencias docentes.
- La sistematización de la experiencia y construcción del saber específico sobre las prácticas. Las reflexiones sobre las prácticas se sistematizan y se enriquecen con aportes teóricos, con el propósito de construir un cuerpo de conocimientos sobre el hacer profesional docente.
- La relación con el sistema formador. Los docentes que recién se inician comentan la realidad educativa en la cual están actuando y qué aspectos de la formación le aportaron y cuáles quedaron vacantes. Estos espacios vacíos, son un importante aporte que realiza el acompañamiento a la formación.
- La relación con el sistema educativo en su conjunto (inicial, primario, secundario y superior). Los noveles se insertan en el sistema educativo y llevan consigo los aprendizajes adquiridos en la formación de grado, además recuperan de sus primeras experiencias docentes preguntas significativas para su actuación profesional.
- La organización del acompañamiento a partir de la lógica del sistema, en lo administrativo. La convocatoria a los noveles se realiza desde el propio nivel del sistema educativo donde se insertan, luego desde allí, lo ponen en relación con el nivel superior.

- La planificación de la propuesta de acompañamiento en función de las necesidades propias del sistema educativo. Los temas que se tratan en los dispositivos tienden a referir a las características del sistema que se desean cambiar y/o modificar.

Todos estos aspectos hacen del Acompañamiento una importante estrategia en la planificación educativa, que viene a poner en relación componentes que tradicionalmente corrían por canales separados, por un lado; y por otro, busca fortalecer a los enseñantes que suelen insertarse en zonas de debilidad educativa.

Aún falta fortalecer estos vínculos y además organizar normativamente todas estas nuevas relaciones en un marco de legal que le dé estabilidad y permanencia a esta nueva función de Acompañar a los docentes en sus inicios profesionales.

Algunos aspectos para la revisión crítica de estas experiencias

Algunos aspectos que a menudo es necesario revisar en estas experiencias que implican acompañar a docentes en sus primeros desempeños profesionales son las condiciones de las organizaciones educativas y del trabajo docente que habitualmente se encuentran en construcción y poseen limitadas normativas para sostenerse y un presupuesto acotado y a veces esporádico. Estas condiciones pueden limitar las experiencias e implicar que resulten unos sucesos aislados, que aporta a quienes vivenciaron los hechos pero que se desvanecen en cuanto cambias los vientos políticos. Habría que revisar qué condiciones laborales se les ofrecen a los docentes que acompañan. En el caso de Uruguay el acompañamiento se realiza con las horas de extensión, sabiendo que estas horas, en otro momento, puede destinarse a otra tarea. En el caso de Argentina, el cambio de gestión implicó desarticulación de la línea.

Otro punto relacionado con el anterior es definir y constituir con claridad el rol del docente acompañante, lo que implica reconocer esta nueva función y habría que analizar cómo encuadrarla dentro de los escalafones, estatutos y normativa que regula la carrera docente.

También es preciso poner bajo la lupa las condiciones que se le requieren a los docentes noveles, el tiempo que deben invertir en las actividades de formación y reflexión.

Además habría que revisar qué requerimientos organizativos, administrativos y financieros demanda el programa. Esto influye en la cantidad de docentes a cargo de cada docente acompañante y esto repercute en la calidad de la tarea. También es relevante atender a las distancias y los tiempos que implica trasladarse a las instituciones.

Todos estos son aspectos, que resultan nodales para el funcionamiento de los programas de Acompañamiento, sin embargo, suelen tener bajos niveles de estabilidad y arraigo en el ámbito educativo. Estos frecuentemente son espacios de ajustes a determinar en cada tiempo político.

Por esto podemos decir que aún falta mucho por recorrer para considerar a esta tarea como una nueva función de los sistemas educativos.

Bibliografía

- Alen, B., Allegroni, A. (2009) Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Argentina: Ministerio de Educación. Montevideo.
- Alen, B., Alliaud, A., Hevia Rivas, R., Ramírez, J., Castellano, R. (2013) Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay. Uruguay. ANEP. CODICEN. CFE. Montevideo.
- Anijovich, R. (2009) Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós.
- Barbier, J. M. (1999). Prácticas y dispositivos de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires, Novedades Educativas/FFyL, UBA.
- Ley de Educación Nacional (2007). República Argentina
- Resolución 30 (2007) Consejo Federal de Educación. República Argentina.
- Diker, G; Terigi, F (1997) La formación de maestros y 11 profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- Vera Godoy, R. (1985) Orientaciones básicas de los talleres de Educadores. Santiago de Chile. Mimeo.
- Bullough, R. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado” en: B. Biddle, T. Good e I. Goodson. La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar, Barcelona. Paidós.
- Huberman, M. (1989) Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. Revue française de Pédagogie.
- Lortie, D. (1975), The School teacher. A sociological Study. Chicago. University of Chicago Press.
- Vargas E., (coord.) (2010) Documento de formulación de Proyecto. Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral. Uruguay. ANEP.CODICEN. CFE. Motevideo.
- Vargas E., (coord.) (2011) Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay. Uruguay. ANEP.CODICEN. CFE. Motevideo.Zonalibro
- Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. Revino of Educational Kesearch, 54.
- Vezub, Lea F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes en Revista del iice, N° 30. Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidadde Buenos Aires (pp. 109-132).