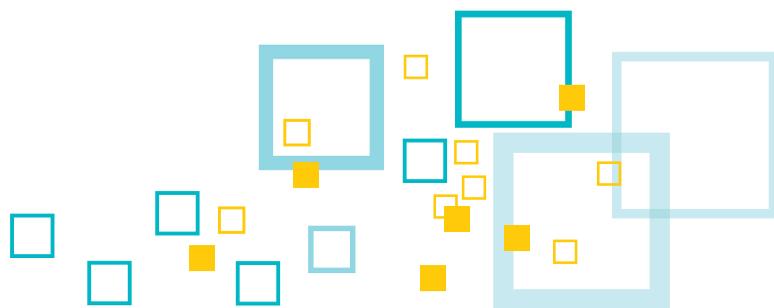


# Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay



Experiencias de  
acompañamiento  
de noveles docentes  
en Uruguay



# Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay



**Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)**

**Consejo Directivo Central (CODICEN)**

**Doctor José Seoane**

Presidente

**Licenciado Daniel Jacinto Corbo Longueira**

Consejero

**Profesor Néstor Pereira Castillo**

Consejero

**Maestra Teresita Capurro**

Consejera

**Maestra Nora Castro**

Consejera

**Consejo de Formación en Educación (CFE)**

**Magíster Edith Moraes**

Directora General

**Licenciada Laura Motta**

Consejera

**Licenciada Selva Artigas**

Consejera

**Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)**

**Álvaro Marchesi**

Secretario General

**Martín Lorenzo Demilio**

Director de la Oficina en Uruguay

**Daniela Pereira**

Coordinadora de Programas de la Oficina en Uruguay

Coordinadora del proyecto “Acompañamiento de noveles maestros y profesores de Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral”

**Elaine de Vargas**

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores y autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos y contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las de la OEI y no comprometen a la organización.

Ilustración de tapa

**Maira Cornelius**

ISBN

**978-9974-688-33-9**

# Índice

Prólogo	
Edith Moraes .....	7
Presentación	
Martín Lorenzo Demilio .....	11
El proceso de socialización de noveles docentes en las instituciones de educación media en la ciudad de Rivera	
Isabel Duglio, Patricia Nizarala, Rosana Olivera .....	15
Apoyo a noveles docentes de Física a través de un grupo de discusión centrado en actividades experimentales	
Patricia Nizarala, Washington Meneses .....	23
La cultura colaborativa en la formación inicial: matriz del desarrollo profesional de los noveles docentes	
Begoña Benedetti, Dinorah Siniscalchi, Gabriela Gaione, Rosarito Beares, Ana Laura Nuin, Ricardo Indarte, Susana Vieira .....	31
Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible	
María Patricia Barragán Kostoff .....	43
Reflexiones compartidas con los noveles docentes acerca de la escuela, sus desafíos y la complejidad de la tarea educativa en la actualidad	
Laura Renée Moreira De Ávila, María Mercedes Bentancor Piquet .....	57
Plan Ceibal: Tux Paint y la enseñanza de la Biología	
Lucía R. Rojas Méndez .....	67
Noveles en Lavalleja	
Ana Esponda, Alex González, Loreley Gutiérrez .....	77
Espacios de reflexión acerca de la convivencia escolar con noveles docentes	
Yliana Zeballos, Daniela Díaz Santos .....	85
Una mirada al rol docente	
Sheila Solange Tarde Techera .....	93
Al andar se hace camino... Diálogo a varias voces	
Silvia Cardoso, Mercedes Hernández, Gabriela Rico, Gabriela Tomas .....	105



# Prólogo

**Edith Moraes**

*Directora General  
Consejo de Formación en Educación*

El proyecto Noveles Docentes se desarrolla en el ámbito del Consejo de Formación en Educación desde mediados del año 2010.

Tiene por finalidad acompañar el comienzo del ejercicio de la profesión docente, por lo que sus protagonistas principales son los maestros y profesores recién egresados. El período considerado como de inicio a la profesión es el que abarca los cuatro primeros años luego de la obtención del título. Diversas investigaciones y estudios teóricos consideran este lapso como fundamental en el ejercicio de la docencia. A la vez se caracteriza por ser un período eminentemente práctico, y es a partir de esas prácticas que se va conformando la experiencia personal. El saber teórico y el saber práctico se van entrelazando y se va constituyendo así el singular modo de hacer docencia de cada maestro y cada profesor.

La obtención del título habilita para ejercer. En ese sentido se cierra el tiempo de estudiante y se abre el tiempo de la profesionalidad docente, pero los procesos formativos no terminan con ello. Se inaugura ahí el comienzo de los procesos orientados al desarrollo profesional.

En este marco, el proyecto Noveles Docentes se concibe como una propuesta de formación, una nueva manera de formación permanente, sustentada en el acompañamiento.

El ejercicio de la docencia tiene mucho de oficio. Se aprende a enseñar enseñando y a desempeñarse con profesionalidad, actuando profesionalmente en situaciones reales. Por ello los primeros años se conciben también como etapa de aprendizaje y formación.

El Consejo de Formación en Educación asume con este proyecto su responsabilidad como institución formadora, y sustenta su accionar en la concepción de formación continua.

Así se propone dar por finalizada la escisión entre formación inicial y ejercicio de la profesión. Se concibe a la formación docente como un continuo que se inicia en la etapa de formación de grado para prolongarse a lo largo de la trayectoria de actuación de cada docente. De este modo los procesos formativos se conciben como continuos y permanentes. Con etapas diferenciadas y con características propias, pero formando parte de un único proceso.

El acompañamiento en esta primera fase del ejercicio docente 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 un desafío no siempre previsto las estrategias educativas más adecuadas. El acompañamiento es una ayuda que se expresa abriendo espacios para compartir, intercambiar y elaborar con otros docentes las situaciones vividas como problemáticas. Los profesores de formación docente acompañan y ayudan a los noveles mediante un mutuo enriquecimiento profesional.

Hoy en esta publicación se presentan relatos de quienes han participado en esta experiencia innovadora que, por primera vez, se realiza en nuestro país. Estos artículos tienen el propósito de ser testimonios para reflexionar con los lectores acerca del acompañamiento a los noveles docentes. Reflexiones que permitan mejorar e imprimir fuerza a este tipo de acciones formativas para que redunden, a la vez, en la mejora del sistema educativo y de la educación pública.





# Presentación

**Martín Lorenzo Demilio**

*Director  
Oficina de la OEI en Uruguay*

Acompañamiento de Maestros y Profesores Noveles de Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral es un proyecto que la Oficina de la OEI en Uruguay viene llevando a cabo desde el mes de junio de 2010, conjuntamente con el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Con el objetivo de mejorar la inserción de los docentes recién egresados en las culturas profesionales e institucionales, implementamos una experiencia colaborativa de acompañamiento que facilite los procesos de inserción laboral a los docentes noveles en catorce Institutos de Formación Docente (IFD) del territorio nacional.

Con la concreción del proyecto, esperamos lograr el desarrollo, en los IFD, de una línea de extensión académica, así como la conceptualización de experiencias y un banco de recursos para el apoyo al acompañamiento de los docentes noveles con material bibliográfico y un espacio virtual del proyecto.

Esta publicación recoge los trabajos seleccionados en la convocatoria realizada en el marco del proyecto. De esta forma se busca difundir actividades realizadas en relación con él, promover el intercambio en aspectos teóricos conceptuales y prácticos, y generar una oportunidad para que las instituciones formadoras se acerquen al trabajo docente en los primeros desafíos de la práctica, así como fortalecer la formación inicial.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye, pues, uno de los ejes prioritarios de actuación de la OEI y tiene, en consecuencia, presencia destacada en el programa “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, a través de la meta general octava ([www.oei.es/metas2021/libro.htm](http://www.oei.es/metas2021/libro.htm)).

El propósito decidido de la OEI para los próximos años es:

- Colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente.
- Contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente.
- Desarrollar experiencias innovadoras para el apoyo a los profesores principiantes.
- Colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional.
- Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes.
- Apoyar la creación de redes de profesores que desarrollen proyectos innovadores.





# El proceso de socialización de noveles docentes en las instituciones de educación media en la ciudad de Rivera

Isabel Duglio<sup>1</sup>, Patricia Nizarala<sup>2</sup>, Rosana Olivera<sup>3</sup>

## Resumen

El proceso de inserción de los docentes noveles se visualiza a través de las prácticas de socialización institucional. Estas denotan aspectos conflictivos en la construcción del rol docente, tanto en lo afectivo vincular como en lo organizacional y administrativo. Desde la formación inicial se visualiza la necesidad de atender a demandas planteadas, tanto desde la gestión de los centros educativos como desde los profesores principiantes que reclaman un mayor acercamiento entre teoría y práctica.

## Palabras clave

NOVELES, SOCIALIZACIÓN, CONFLICTOS, ROL DOCENTE.

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de acompañamiento de noveles docentes, esta etapa representa un primer acercamiento a las instituciones educativas donde se concreta su inserción laboral. La intencionalidad se orienta hacia el diagnóstico, con carácter exploratorio y descriptivo, a los efectos de conocer el sentir de los sujetos involucrados en dicho proceso. La mirada se focalizó en recibidores institucionales y noveles. En el primer caso, se seleccionó a los directores que como

- 
1. Profesora de Educación Media, especialidad Química; magíster en Educación con énfasis en Investigación en Enseñanzas y Aprendizajes.
  2. Maestra; profesora de Educación Media, especialidad Física; magíster en Educación con énfasis en Investigación en Enseñanzas y Aprendizajes.
  3. Profesora ayudante adscripta; profesora de Ciencias Biológicas; Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable (en curso).

líderes pedagógicos y gestores perciben la situación de inserción laboral desde la complejidad de la vida institucional. En segundo lugar, se entrevistó a noveles con la finalidad de escuchar sus voces y explicitar un sentir muchas veces velado por la inercia del campo laboral.

Un componente a destacar en el proceso de inserción laboral de noveles docentes es la socialización institucional. En los centros educativos se observan aspectos de lo vivencial que están relacionados con tradiciones difíciles de romper y que muchas veces el profesor novel mimetiza de inmediato, modelos, rutinas, etcétera, por la necesidad que tiene de ser visto como uno más y no como «el profesor inexperto».

El proceso de socialización institucional evidencia conflictos en la construcción del rol docente en aspectos que hacen a lo emotivo y a lo organizacional.

La formación inicial surge como deudora, los noveles reclaman no haber sido preparados para enfrentar la realidad laboral y los encargados de recibirlos perciben el divorcio teoría-práctica. Desde esta óptica se hace evidente que estos docentes no se sienten preparados para resolver en soledad la dicotomía entre la formación teórica inicial y la concreción práctica del ejercicio profesional. Quizá no han encontrado terreno para ensamblar la teoría acumulada en años de formación con el desempeño profesional. Parecería que lograr establecer algunos nexos estructurales que les permitan articular estas dos etapas llevaría a disminuir la brecha señalada.

Para Howey (1985, citado en: Medina, 2006) el desarrollo profesional se constituye en torno a cuatro dimensiones. Una dimensión pedagógica en tanto que el proceso de mejora de la enseñanza implica el desarrollo de la competencia didáctica del docente. La dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo, porque la docencia es una actividad personal e idiosincrásica y desarrollarla con ciertas garantías de éxito requiere cierta madurez personal, un profundo autoconocimiento y una sólida estabilidad emocional. En cambio, la dimensión cognitivo-teórica alude al aumento de conocimiento sobre su práctica docente a partir de procesos reflexivos. Por último, la dimensión profesional refiere a la carrera docente, es el equivalente del desarrollo profesional desde el punto de vista administrativo.

## **Aspectos conflictivos en la construcción del rol docente**

La socialización institucional del novel docente no se piensa, no se prevé, simplemente ocurre, los receptores reconocen la necesidad de construir estrategias de acompañamiento.

Los inconvenientes que se perciben surgen desde diferentes ámbitos, incluso por el hecho de que la socialización de los noveles está enmarcada en la cultura institucional de cada centro educativo, y esta, a su vez, caracterizada por el contexto social, lo que deriva en una complejización del rol docente. Las características propias

del ingreso al campo laboral llevan a que el profesor, para alcanzar una carga horaria que le reditúe en términos económicos, deba iniciarse profesionalmente en una multiplicidad de centros educativos. Las dificultades que surgen en tal sentido derivan de la diversidad de contextos y culturas institucionales a las que deben adaptarse.

El profesor novel debe enfrentar la realidad laboral en vez de apoyarse en ella para afianzar la construcción de su rol como profesional de la educación.

Los elementos que posee para el abordaje de esta situación son su formación inicial y su biografía escolar. Esta situación representa niveles elevados de tensión emocional, y para resistir a esto los noveles buscan la agrupación con los pares o bien optan por aislarse.

En general, la formación de grupos se establece entre quienes comparten la formación inicial o lo disciplinar, teniendo como elemento de cohesión el hecho de ser profesores noveles. Ya que suelen apoyarse en quienes comparten su condición de novatos, los inconvenientes que puedan encontrar debido a su inexperiencia no siempre son resueltos satisfactoriamente. En este sentido, se percibe una confrontación de sentimientos entre los que se agrupan y se consideran integrados y los que se aíslan y sienten «falta de compañía».

Sin embargo, desde la gestión se percibe, y sobre todo en los espacios colectivos como la coordinación, que los profesores noveles no se integran a la dinámica institucional, si bien, suelen nuclearse entre sí.

La dificultad en participar, en involucrarse institucionalmente, se debe al temor de tener que mostrar conocimiento ante el colectivo, al que perciben como más experiente. Los directores señalan que en las primeras coordinaciones es muy difícil que ellos participen, se demuestran aprensivos con el medio y mantienen una actitud contemplativa, las excepciones se observan en los noveles de autoestima más desarrollada que se demuestran confiables y entusiasmados en participar e integrarse. En general, se inhiben en un comienzo y logran integrarse a la institución cuando se relacionan fluidamente con los demás docentes del colectivo.

Así se puede afirmar que los profesores noveles no solo no encuentran un sistema de acompañamiento, sino que este se ve afectado por el obstáculo que representa la logística de tratar de comprender culturas institucionales diferentes. Para sostenerse en esa situación compleja, con alta carga emocional, el docente principiante suele inclinarse por el peso que tiene la biografía escolar y adoptan modelos o mecanismos que no siempre son los más exitosos, eficientes o favorables para optimizar la calidad educativa.

La necesidad de atender el emergente que suscita en cada institución el ingreso de los profesores noveles lleva a repensar la formación inicial en tanto que se observa la preponderancia de la biografía escolar en situaciones conflictivas.

En los centros de formación es necesario reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza para evitar que la biografía escolar incida en el aula sin la debida reconstrucción desde la teoría, a lo que se suma el hecho de que los docentes aplican los métodos que han vivenciado y les han enseñado durante la formación inicial. Según Jackson (2002), no alcanza el sentido común orientado por las vivencias escolares para que el docente lleve adelante su enseñanza.

El hecho de recurrir a sus biografías escolares para resolver las situaciones a las que se enfrentan en sus primeras experiencias como docentes resulta ineficiente para la construcción de la identidad profesional.

Davini (2002) expresa que el contacto progresivo con las prácticas institucionales lleva a los aprendices a adaptarse a las estructuras existentes. No obstante, frente al poder de las biografías escolares y de las prácticas de socialización laboral, la formación inicial representa un episodio de débiles consecuencias.

Además, surge vinculado a la socialización y al rol docente, los aspectos que hacen al carácter de funcionario público. Los gestores mencionan, en general, que los docentes principiantes no manejan las cuestiones organizacionales y administrativas que hacen a la figura de funcionario.

El novel docente prescinde de los aspectos administrativos, es más, demuestra no tener asimilado a su rol el carácter de funcionario público, no hay conciencia de que la función docente es una función de servicio, que como tal se está al servicio de la comunidad y que, por lo tanto, está sujeto a lo que puede requerir la comunidad.

Los procesos de profesionalización docente, de acuerdo con Fernández (1995), vienen dados por la conciencia de autonomía profesional, ello implica la capacidad y responsabilidad de tomar decisiones dentro del ámbito de la práctica. No obstante, lo que se observa en las instituciones educativas es que los docentes noveles se perciben como autónomos, trabajan solos, se van antes de clase, faltan sin aviso, salen con sus estudiantes, etcétera, y no lo comunican. Las cuestiones de índole administrativo en algunos casos no son conocidas, y en otros son valoradas como irrelevantes e innecesarias ya que no les reditúan en su trabajo de aula.

Esta falsa autonomía no representa un estado de conciencia para ellos, sino que, por el contrario, suele sostenerse en desinformación. El hecho de no buscar información se debe a que no siempre son bien acogidos, y suelen pasar por alto los aspectos organizativos e incluso los administrativos por caracterizarlos de burocráticos. En algunos casos se observa un total desconocimiento de las formalidades del acto administrativo, llegando al extremo de no asociar que la firma es un consentimiento.

En el ámbito de la gestión, se analiza esta problemática y surge el cuestionamiento en torno a relegar la inserción solamente al aula. Lo anterior se sustenta en el hecho de que los noveles tienen pocas horas en el centro, lo que lleva a una escasa participación en la vida institucional y además desde la gestión muchas veces se dan por obvias las cuestiones de índole administrativo, porque los emergentes surgen en el aula.

Estos aspectos que hacen a la legislación escolar y que constituyen el currículo de la formación inicial se observan desfigurados en la concepción de los noveles, ya que asocian lo administrativo a lo tradicional. Al pautar la necesidad de resignificarlos y desconocer la institución y la normativa, se percibe una *deformación* de la formación.

### **Desde la formación docente...**

En las entrevistas realizadas a los docentes noveles, expresan la necesidad de implementar talleres que los capaciten para enfrentar situaciones conflictivas de aula, a lo que llaman «afrontar la realidad» o enfrentar la problemática de los estudiantes, no abordadas con anterioridad en la formación inicial. Sugieren la implementación de talleres y trabajos grupales, de actualización, como instancias potenciadoras de bienestar para noveles y estudiantes. Son voces de individuos que están incursionando en instituciones educativas, en las que están inmersos pero no siempre involucrados, y es ahí donde sienten que prima la diversidad de índole económica, social y cultural. Es esta realidad la que los lleva a plantear la necesidad de instancias de intervención institucional que les permitan abordar tal diversidad.

Otra cuestión que aparece de modo recurrente como dificultad en el inicio de la carrera es la forma de adecuar los contenidos tanto a la singularidad del grupo como al nivel educativo al que pertenecen los estudiantes, cuestiones que hacen directamente a la trasposición didáctica. Además, perciben el desfase en que se encuentran respecto a los cambios en lo tecnológico y a las nuevas tecnologías. En este sentido, institucionalmente se han realizado esfuerzos tendientes a minimizar los problemas planteados, ya sea en proyectos de centro que incluyen la utilización de las nuevas tecnologías en el aula, o en iniciativas individuales.

Desde la óptica de los gestores, los esfuerzos en la orientación a los docentes que inician deben tender a equilibrar dos aspectos, por un lado la formación específica que tiene que ver con lo disciplinar, lo curricular, en cuanto a capacitación de contenidos; por otro, el aspecto emocional, ya sea cuando se ven enfrentados a grupos con problemas o en el abordaje de determinadas preguntas que surjan en el aula. Como modo de evitar reacciones muchas veces intempestivas por parte del docente se propone integrar a los noveles a comisiones que puedan abarcar diferentes aspectos, desde lo social hasta lo académico, en la búsqueda de trabajar en pares, y de esta forma estar más acompañados. La búsqueda de

equilibrio entre lo académico y lo social ha sido un objetivo marcado por los gestores con el cometido de mejorar la enseñanza, al pensar la planificación desde otro lugar. Se considera que un espacio donde los docentes puedan interactuar más fuertemente es la coordinación institucional, especialmente la coordinación interdisciplinar, de forma de fortalecer vínculos construidos y establecidos entre noveles y experientes, noveles y estudiantes, noveles e institución. Al parecer, el trabajar en forma corporativa, en equipos, donde todos aportan y aprenden sería una conveniente forma de socialización.

Otro aspecto surge en el área de las ciencias, donde es notoria la necesidad de analizar las actividades experimentales trabajadas en enseñanza media de forma de sedimentar lo adquirido en el trayecto de su formación.

Se ha detectado dificultad en implementar estrategias de evaluación, en tanto ante la prueba diagnóstica se presentan diferentes posturas provenientes de los equipos de dirección, sobre todo en lo que hace a su aplicación y estructura. Por un lado para trazar estrategias desde lo institucional se proponen pruebas por áreas con el objetivo de evaluar habilidades no concernientes a lo disciplinar específicamente, con el cometido de detectar fortalezas y debilidades por parte de los estudiantes. En este sentido se encuentra que los docentes más jóvenes se remiten a evaluar en esta instancia cuestiones meramente disciplinares. En otros centros no se ha pautado desde lo institucional.

Además, en el ejercicio de la docencia y de la acción cotidiana de los noveles, emergen los roles muchas veces ajustados a lo institucional y otras tantas derivados de la función afectados por los canales de comunicación que se sienten obstruidos, y que formalmente obstaculizan el accionar del equipo institucional. Tanto es así que desde la gestión se percibe falta de iniciativa de los más jóvenes o de aproximación de estos a proyectos impulsados por centro. En este sentido se encuentra una partición, ya que el parecer de los más jóvenes, al bregar por instancias que promuevan su participación y negociación en proyectos innovadores con el equipo de dirección, se confronta cuando estos son negados y hasta olvidados en lo que llaman algún «pupitre polvoroso».

La tendencia es revertir esta situación, buscando espacios institucionales abiertos a la creatividad, tendientes a equilibrar lo emocional, lo afectivo, lo formativo y lo vincular, que permitan a los noveles docentes involucrarse con la dinámica institucional.

## Bibliografía

- DAVINI, C. (coord.) (2002): *De aprendices a maestros*, Buenos Aires: Papers.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995): *La profesionalización del docente*, Madrid: Siglo Veintiuno.
- JACKSON, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- MEDINA, J. (2006): *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.



# Apoyo a noveles docentes de Física a través de un grupo de discusión centrado en actividades experimentales

Patricia Nizarala<sup>1</sup>, Washington Meneses<sup>2</sup>

## Resumen

En este trabajo se describen los primeros pasos de una actividad de extensión, desarrollada por docentes de Física del Centro Regional de Profesores del Norte, con profesores de segundo y tercer año de Bachillerato de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Rivera. La realización de experimentos, el relato, la discusión en grupos y la producción de informes se transforman en valiosos recursos para fortalecer los vínculos académicos entre los noveles docentes y los profesores más experimentados, con el anhelo de promover el mejoramiento de la enseñanza de la especialidad.

## Palabras clave

NOVELES, FÍSICA, EXPERIMENTACIÓN, DISCUSIÓN.

## Introducción

El seguimiento y apoyo de los egresados han sido temas recurrentes en las proyecciones de actividades de extensión entre los docentes de Física del Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP), con sede en Rivera. La conjunción de diversos eventos ha favorecido el inicio de una serie de acciones concernientes a establecer los rumbos, a mediano plazo, en los próximos dos años, para promover un acercamiento

---

1. Profesora de Física y Didáctica del CeRP del Norte, Rivera.  
2. Profesor de Física del CeRP del Norte, Rivera.

permanente con los noveles docentes y así contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas tanto en el ámbito de Educación Secundaria como de la Formación Docente.

En primer lugar, se ha planificado una experiencia de extensión con docentes de Educación Secundaria. Esta actividad, que está en la etapa de ejecución, se ha planteado debido a la inseguridad expresada por parte de los docentes de Física egresados del CeRP del Norte ante las dificultades que encuentran al realizar actividades experimentales en los cursos que tienen a cargo. Esta inseguridad se agudiza cuando los noveles trabajan en grupos de Bachillerato, donde se diferencian las instancias teóricas y las prácticas.

Entre los actores involucrados en el proyecto, consideramos como pilar fundamental a los docentes noveles; como importante apoyo, la experticia de los ayudantes preparadores de las instituciones de enseñanza media de nuestra ciudad; como sustento, la experiencia de los docentes más experimentados, aquellos que han recogido sabia experiencia en su trayecto educativo.

Otro punto que hay que considerar es el hecho de que algunos de los docentes con mayor experiencia se hayan retirado, lo que impulsó a los noveles a que ingresaran a una zona anteriormente restringida: trabajar en los cursos de física para segundo y tercer año de Bachillerato. Este nuevo panorama ha promovido el acercamiento de estos noveles docentes al CeRP, en una búsqueda de apoyo a las actividades de laboratorio que se pueden realizar a ese nivel y cómo evaluarlas. En el Departamento de Física se considera que esta es una oportunidad única, en la que se hace posible conciliar los intereses de los egresados con la extensión académica.

Aprovechando la etapa de implementación de esta actividad, se ha estimado la necesaria retroalimentación de las prácticas educativas en Formación Docente. Al establecer nexos entre la actividad de extensión con los docentes de Física de enseñanza media y la formación de los estudiantes de profesorado, y considerar estas actividades como vehículos que conducen a entender más profundamente cuáles son las debilidades más relevantes de la formación, se espera identificar los meandros que han llevado a la dificultad inicial que tienen los recién egresados en ese momento crucial en el que necesitan ejecutar actividades de laboratorio.

Al ejecutarse lo planificado, se pretende colaborar con la actualización permanente de los egresados y noveles docentes, en un espacio que propicie el intercambio, la discusión y el aporte que se genera al rescatar la rica experiencia de los docentes con mayor antigüedad y la impronta que cada uno pueda aportar sobre estas actividades. Para estimular el intercambio de ideas se ha optado por trabajar en grupo de discusión conformado por los docentes de Enseñanza Secundaria (noveles y experimentados) y los profesores del departamento de Física del CeRP del Norte.

## Discutiendo dificultades y soluciones

La actividad experimental en Física ha ganado espacio en los últimos planes de estudio de Formación Docente, por lo que es imprescindible conocer el recorrido académico más adecuado, o sea, el que llevaría al ejercicio cotidiano de realizar experimentos. De este modo, se haría realidad el uso de las actividades experimentales como estrategia para la enseñanza de conceptos físicos, favorecedora del cambio conceptual.

En ese quiebre entre lo teórico y lo práctico, pareciera que, más allá de los esfuerzos realizados en la formación inicial, se estuviera preparando a los futuros docentes para una realidad diferente a la que se enfrentan en los Institutos de Enseñanza Media. En diversas oportunidades, los egresados expresan que no se sienten capacitados para trabajar en los últimos niveles de bachillerato cuando alegan que en su formación tuvieron cursos específicos y asignaturas relacionadas con actividades de laboratorio. En este sentido, los noveles consideran que no están lo suficientemente familiarizados con los experimentos que usualmente se realizan en estos niveles de la enseñanza media.

Hay que considerar que la aproximación de los noveles a los profesores más experimentados, portadores del conocimiento añejo, gestores privilegiados en las decisiones del colectivo docente, se ha realizado de modo tímido y respetuoso. Lo cotidiano para los experimentados es, en la mayoría de los casos, un enigma para los noveles.

En consecuencia, los planteos que promuevan el intercambio de experiencias entre los docentes noveles y la experiencia acumulada de los docentes más antiguos podrían constituirse en ese camino ya citado que permitiría aminorar la disyuntiva entre teoría y práctica. Se hace necesario entonces, fomentar el relato de las dificultades (y las soluciones) que se van descubriendo en el campo laboral, superar la inseguridad en el manejo de dispositivos, y crear un ambiente con experiencias compartidas de trabajo en bachillerato. De relatos informales se deduce que la dificultad no radica en los cursos teóricos de la formación inicial del profesorado, donde se habrían logrado herramientas para el abordaje de la literatura científica y técnica. La dificultad real aparece en dos instancias fundamentales, por un lado en la elección, el armado, el manejo y la manipulación del material; por otro lado, se ubica una de las dificultades que no fue puesta inicialmente en la discusión pero hay que considerar como medular en cualquier actividad humana, especialmente en la experimentación, la discusión acerca del porqué, para qué y el con qué se proponen y ejecutan las actividades. Son los docentes más experimentados quienes centran su atención en la discusión de los *por qué* y *para qué* de los prácticos, estos son los aportes más preciados, la experticia que no se puede perder.

La participación de los ayudantes preparadores es un punto a destacar. Son ellos, en su mayoría, los que más han experimentado. Su responsabilidad de organizar las

actividades experimentales, de organizar el laboratorio, los convierte en un vínculo humano de consulta para los noveles profesores.

En este trabajo, se insiste en la importancia de que todos —noveles, experimentados y formadores— coincidan en profundizar en el *por qué*, dejando el *con qué* —los materiales— para la etapa procedimental más ejecutiva. Por supuesto que es necesario tomar postura sobre los materiales que se van a usar en un práctico y comprender que esta elección estará restringida muchas veces por lo que se dispone en la realidad de los laboratorios de cada liceo, pero esto no puede limitar la creatividad de los docentes.

En general, la rica discusión del *para qué* y el *por qué* tendrá significado en la conjunción teoría-práctica, cuando los docentes más experimentados y los ayudantes preparadores estén presentes en las instancias de intercambio. Esa experiencia acumulada por el viaje de ida y vuelta, por cierto recurrente, de la construcción y reconstrucción de las actividades experimentales es lo que todavía no conocen los egresados. Justamente, esta parte es la que más prospera en el grupo de discusión, ya que el aporte de uno favorece a las inquietudes del otro.

## Descripción del proyecto

Entre los docentes de Física de enseñanza media de la ciudad de Rivera se ha detectado la necesidad inmediata de profundizar en el estudio de las actividades experimentales para segundo y tercer año de Bachillerato. Como ya se ha planteado, este hecho ha promovido una actividad de extensión, organizada y coordinada por los docentes del Departamento de Física del CeRP del Norte, centrada en el intercambio, la discusión y el aporte que se generará al rescatar la rica experiencia de los docentes con mayor antigüedad y la impronta que cada uno pueda aportar sobre estas actividades.

Al situar la discusión y el análisis de actividades experimentales en segundo y tercer año de Bachillerato, se pretende cubrir la necesidad de los docentes que trabajan en otros niveles debido al carácter abarcativo de estos experimentos.

Además, es importante incluir en esta actividad el uso de las nuevas tecnologías, en el entendido de que las TIC cumplen un importante papel en el desarrollo profesional, porque se trata de herramientas que estimulan la innovación y la investigación educativa, contribuyendo además en la organización y gestión de actividades de enseñanza.

Otro aspecto a considerar es la generación de un ámbito que propicie el análisis de la bibliografía disponible sobre el tema, además de conocer las investigaciones en torno a él y la búsqueda racional de los materiales disponibles en Internet.

En la metodología elegida se propone realizar actividades experimentales, inicialmente en el Liceo N° 1 de la ciudad de Rivera, que cuenta con un laboratorio en excelentes condiciones, donde han trabajado la mayoría de los docentes con mayor experiencia en la asignatura. Los siguientes encuentros resultarán de los acuerdos establecidos entre el Departamento de Física del CeRP y los participantes.

La modalidad de trabajo será en talleres, lo que favorecerá la creación de espacios de intercambio, donde prime la discusión como instancia de construcción en los procesos de enseñanza.

La primera etapa, que se denominó *diagnosis*, se inició en diciembre de 2010 y tuvo continuidad en febrero de 2011. En esa oportunidad se establecieron los contactos, telefónicos y por correo electrónico, con los docentes de Física de la ciudad de Rivera, especialmente para identificar los intereses generales del colectivo y las necesidades de los noveles, quienes en varias oportunidades se habían acercado al Departamento para solicitar orientaciones sobre actividades experimentales realizables en los últimos dos años del ciclo liceal.

También en ese primer momento se presentó el proyecto de extensión a la Dirección liceal, a la Inspección de Física del Consejo de Educación Secundaria y al coordinador del Departamento de Física del Consejo de Formación en Educación, quienes unánimemente apoyaron lo planteado.

A fines de marzo de 2011 se inició la actividad, con la participación de diez docentes, cinco de ellos egresados del CeRP del Norte. Hasta el momento, en la etapa de ejecución, se han realizado tres reuniones, en las que se discutió acerca de actividades preparatorias sobre las leyes de Maxwell, a realizar en la parte experimental de tercero de Bachillerato, y, además, se realizó el experimento sobre plano inclinado para segundo año de Bachillerato, con lo que se recabó un fecundo conjunto de aportes para la discusión.

Como primeros resultados se destacan la participación efusiva de los docentes más experimentados al exponer sus experiencias académicas, y el interés, casi al nivel de primer descubrimiento, demostrado por los noveles. Todos los participantes se han permitido realizar los experimentos, mostrando sus conocimientos, pero también disfrutando de lo inesperado en la ejecución de cada práctico.

Entre los acuerdos alcanzados hasta el momento hay consenso en la necesidad de preparar un conjunto de protocolos que establezcan las bases mínimas de exigencia para el nivel académico al que se pretende evaluar las actividades prácticas. Por otro lado, se ha propuesto que los experimentos y sus discusiones se registren y compartan por algún medio informático, por ejemplo agregar los informes, fotos y grabaciones en un DVD o distribuirlos a través de correos electrónicos. Este y otros planteos serán analizados en la siguiente etapa para decidir el procedimiento de evaluación de la actividad de extensión.

Aunque se puede considerar que ha habido enormes aportes al proyecto, también se detectaron dificultades que se esperan subsanar en el mes de mayo, especialmente la falta de espacios y tiempos para coordinar y desarrollar actividades en un intrincado laberinto de horas docentes.

## Bibliografía

- CABERO, Julio (2007): *Tecnología educativa*, Madrid: McGraw Hill.
- FEIXAS, Mónica (2002): «El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona», en *Boletín de la Red-U*, Barcelona, <<http://peremarques.pangea.org/dioe/Article%20Feixas%20REDU-novell.pdf>> [consulta: abril de 2011].
- LITWIN, Edith (2005): *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*, Buenos Aires: Amorrortu.
- TEJERA, C. (2000): «Las prácticas de enseñanza de los profesores noveles de ciencias de la naturaleza en enseñanza secundaria», <<http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Practicas%20ensenanza%20profesores%20noveles.pdf>> [consulta: abril de 2011].
- POZO, J. & GÓMEZ, M. (2000): *Aprender y enseñar ciencia*, Madrid: Morata.





# La cultura colaborativa en la formación inicial: matriz del desarrollo profesional de los noveles docentes

**Begoña Benedetti<sup>1</sup>, Dinorah Siniscalchi<sup>2</sup>,  
Gabriela Gaione<sup>3</sup>, Rosarito Beares<sup>4</sup>,  
Ana Laura Nuin<sup>5</sup>, Ricardo Indarte<sup>6</sup>, Susana Vieira<sup>7</sup>**

## Resumen

En el marco de la planificación, ejecución y evaluación del proyecto «Acompañamiento a noveles docentes en sus primeras experiencias de inserción laboral» propuesto por el Consejo de Formación en Educación con el apoyo de OEI (CFE-OEI), los docentes del Centro Regional de Profesores del Sur (CeRP) hemos transitado por una experiencia caracterizada por la potencialidad de la cultura colaborativa, en tanto matriz institucional del desarrollo profesional de los noveles docentes. En este sentido, las expectativas mutuas, los preparativos, el reencuentro, el desarrollo de las actividades, el *feedback*, los testimonios y las nuevas alternativas de trabajo continuo generadas a partir de la implementación del proyecto en cuestión constituyen una inmejorable oportunidad para reflexionar y reorientar futuras acciones que apuntan hacia la autonomía profesional con una visión colectiva de aprendizaje institucional.

- 
1. Licenciada en Educación, Universidad Católica; magíster en Educación con énfasis en Evaluación y Curriculum, Universidad Católica; profesora de Formación Docente en el área de Ciencias de la Educación en el CeRP del Sur desde el año 2007.
  2. Profesora de Filosofía, IPA-ANEP; licenciada en Filosofía, Universidad de la República; profesora de Formación Docente en el área de Ciencias de la Educación desde el 2001, docente del CeRP del Sur desde el año 2009.
  3. Profesora de Inglés, CeRP del Sur-ANEP; profesora de Formación Docente del CeRP del Sur en Inglés desde el año 2004.
  4. Maestra y magíster en Educación con énfasis en Evaluación y Curriculum, Universidad Católica; profesora de Formación Docente en el área de Ciencias de la Educación del CeRP del Sur desde el año 2010.
  5. Profesora de Matemática, CeRP del Sur-ANEP; cursa la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República; docente efectiva en Enseñanza Secundaria y profesora del CeRP del Sur desde el 2009 en Matemática.
  6. Licenciado en Ciencias Biológicas, Universidad de la República; Ms. Sc. en Ciencias, Universidad de Chile; diplomado en Evaluación de Aprendizajes, Universidad Católica del Uruguay; profesor de Biología, IPA-ANEP; docente de Biología del CeRP del Sur desde el año 2009.
  7. Ingeniera agrónoma, Universidad de la República; profesora INET-ANEP; docente efectiva de Biología en el Centro Regional de Profesores desde su fundación en 1999.

## Palabras clave

CULTURA COLABORATIVA, DESARROLLO PROFESIONAL.

### 1. Introducción

La planificación, la implementación y la evaluación de las actividades realizadas en el marco del proyecto han generado una oportunidad de aprendizaje para la institución y para todos los actores involucrados.

En esta etapa de cambio hacia una nueva institucionalidad —el Instituto Universitario de Educación (IUDE)— parece pertinente esta reflexión que refiere al perfil profesional docente, a la inserción laboral y al desarrollo profesional, con relación a las instituciones (organización y cultura de trabajo) generadoras de matrices fundamentales en su formación docente inicial y con relación a los centros educativos de Enseñanza Media en la que desarrollarán su trabajo.

Esta primera etapa permitió un acercamiento más sistemático con los noveles docentes y puso en la agenda de la discusión, para todos los actores, una interpelación necesaria: cuál es el perfil del egresado de nuestro centro, cuáles son las fortalezas y debilidades de su formación, con qué herramientas enfrenta esta tarea cada vez más compleja. La propuesta de trabajo de acompañamiento tuvo una alineación constructiva con el relato fundacional del centro.<sup>8</sup> Existe una experiencia acumulada de extensión a la comunidad educativa y hacia los egresados. Sin embargo, creemos que esta primera aproximación no deja de interpelarnos profundamente. «Hoy sabemos que una cosa es crear estructuras, aunque se proclamen comprometidas con la renovación pedagógica, y otra, distinta y más compleja, favorecer y promover ideas, creencias, disposiciones o cultura renovadora» Bolívar (1999: 212). Volver la mirada a la cultura escolar (institutos de formación) permite pensar en clave ecológica para generar las condiciones necesarias para favorecer el cambio cultural.

---

8. En el estudio realizado por Cifra (2003) sobre el impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores en la primera etapa de su ciclo profesional, se vincula el relato fundacional de los CeRP, los objetivos, el perfil de egreso, con la visión de los actores: egresados, colegas, directores, inspectores y estudiantes. Allí hay evidencias sobre algunos aspectos todavía visibles en los egresados actuales, por lo menos así lo expresan ellos, que hacen a esta matriz cultural. Se analizan debilidades y fortalezas de la formación, se hacen recomendaciones. Es de destacar que la cultura de trabajo cooperativo, el vínculo con los egresados, y la acumulación respecto a los cursos de extensión generan una resonancia con el tipo de trabajo planteado en este proyecto.

## 2. Fundamentos y antecedentes: la oportunidad de un proceso de aprendizaje institucional

El aspecto central que caracterizó la planificación, ejecución y evaluación de las actividades realizadas hasta el momento en torno al proyecto lo constituye la modalidad de trabajo en equipo que se desarrolla en el centro. Esta cultura de trabajo, al estilo de las «escuelas en movimiento» o de «aprendizaje enriquecido» como las llama Rosenholtz (1989, citado por Fullan y Hargreaves 1999:82), se caracteriza por la colaboración entre los docentes y las decisiones conjuntas, modificando *la incertidumbre* que puede generar en el docente el tener que enfrentarse solo a la tarea. En este sentido, para los noveles egresados, la oportunidad de ser protagonistas y retomar una modalidad de trabajo que ellos vivenciaron junto a sus profesores durante la formación inicial fue uno de los aspectos más valorados.

Desde nuestro lugar de profesores de formación docente, visualizamos y valoramos otra de las potencialidades que nos ofrecía el embarcarnos en el proyecto, la posibilidad de aprender de nuestros jóvenes egresados, en la convicción de que, como expresa Rosenholtz (o. cit.), «...dar y recibir ayuda no implica incompetencia, [...] es parte de la búsqueda común de una mejora sostenida». A su vez, los noveles egresados manifestaron la importancia que para ellos reviste el saber que pueden contar con sus profesores. Al respecto, Marcelo (profesor de matemática) nos comenta: «Los talleres y las charlas que nos dieron tienen un valor importantísimo, para los más jóvenes fue una experiencia muy buena porque además están varios de los profesores que tuvimos en la carrera, que para nosotros son los referentes. Incluso nosotros los tomamos como consultantes para algún tema que uno quiera dar en Secundaria, como fue lo de “probabilidad” que trabajamos en uno de los talleres». Estas palabras de Marcelo nuevamente nos remiten a Rosenholtz cuando se refiere a la actitud que adoptan los profesores que forman parte o, como en este caso, tienen como modelo de participación y crecimiento profesional, una cultura de trabajo cooperativo. En este sentido el autor expresa que «cuando surgen dificultades o dudas, los profesores están mucho más predispuestos a pedir y a recibir consejo y asistencia de otros docentes y del director». (Rosenholtz 1989, en Fullan y Hargreaves 1999:84)

Esta propuesta de trabajo constituye una gran oportunidad para la institución: para actualizar la discusión sobre la formación inicial y las propuestas de actualización o capacitación en servicio orientada al desarrollo profesional, y por el potencial enriquecimiento para los formadores. En este sentido compartimos la visión de Bolívar (1999: 49): «El desarrollo profesional se concibe como un proceso continuo de aprendizaje, dando lugar a cambios en la acción profesional del profesor, a través de cómo dan sentido a sus experiencias, y cómo estas influyen en sus prácticas diarias». Para este autor, una innovación educativa puede ser considerada una mejora cuando contempla tres dimensiones al mismo tiempo: desarrollo personal-profesional; desarrollo del centro como organización; desarrollo de la propuesta curricular. Reconociendo la historia institucional del centro, con sus fortalezas y debilidades, su organización y

su cultura, estas instancias constituyen una oportunidad de aprendizaje para todos los actores. Esto significa un trabajo de acompañamiento de «ida y vuelta» con un enriquecimiento para la institución toda.

Ávalos (2004:17) plantea algunos asuntos pendientes respecto a la formación inicial y al acompañamiento en el desarrollo profesional de los noveles docentes. Entre ellos destacamos: afinar y precisar mejor la propuesta curricular de formación docente de manera que permitan al profesor novel una mejor inserción laboral, mejorar la producción de investigación de los formadores y de los noveles docentes orientada al desarrollo de profesionales críticos y reflexivos sobre sus propias prácticas, actualizar en forma permanente la información para determinar mejor las necesidades del sistema educativo, y desarrollar las estrategias necesarias para asegurar un mejor acompañamiento del novel profesor con distintos y nuevos abordajes. A su vez, Gajardo (2010) señala que la profesionalización docente es el cuello de botella de la mejora de la calidad de la educación y que el buen desarrollo de la profesión depende de un conjunto complejo de decisiones técnico-políticas: formación inicial, capacitación en ejercicio, mejoramiento de las condiciones de trabajo y cuidado del estatus de la profesión. ¿En qué medida y de qué forma puede contribuir el centro de formación inicial al buen desarrollo profesional? En la narración de las experiencias y a partir de sus reflexiones hemos podido confirmar algunas líneas de trabajo así como también recoger inquietudes, carencias que nos desafiaban como formadores.

A propósito de las narraciones, Libedinsky (2003: 113) plantea su valor y la necesidad de «refinar las prácticas narrativas para revalorizarlas y rescatarlas como posibilidad de intercambio de ideas en educación que escapen a la anécdota que solo tiene valor para un grupo, construyendo relatos que tengan valor para un grupo ampliado, los otros docentes». En esta primera etapa de trabajo sistemático de acompañamiento teníamos la clara necesidad de iniciar el diálogo, escuchando primero las voces de quienes están diariamente «a pie de obra» (Rivas, 2005:2).

### **3. Primer encuentro de noveles docentes en el marco del proyecto: el vínculo con el centro de formación inicial y sus expectativas.**

La jornada de lanzamiento del proyecto estuvo teñida por la calidez y la alegría del reencuentro. Se dio inicio a la actividad con la presentación del proyecto por parte del grupo de docentes del centro.

Luego de esta actividad de carácter general, se trabajó en talleres en grupos conformados por especialidad de egreso. Los docentes del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) se integraron en los distintos equipos. Los aportes generados en los grupos de discusión en cada taller, las expectativas de los noveles docentes y sus reflexiones fueron retomados en una mesa general en la que se incluyó la presen-

tación de las líneas de trabajo de los distintos departamentos. Se dio cierre a la actividad académica con un video-corto *Los problemas se resuelven adentro*: relato de una experiencia sobre resolución de conflictos en el aula desde la perspectiva de los actores (docente y alumnos), a cargo de las profesoras psic. Beatriz Martínez y Sonia Gutiérrez.

Los grupos de discusión evidenciaron visiones en común sobre el proceso de inserción laboral y desarrollo profesional, tanto respecto a los aspectos más gratificantes como respecto a las dificultades encontradas.

- ***Acerca de los aspectos más gratificantes de la tarea docente***

Dentro de los aspectos más gratificantes de la labor, según los noveles docentes, está la relación con los alumnos, el vínculo; el trabajo «bien hecho»; cuando los alumnos se «llevan algo» y aprenden; el desafío de desarrollar estrategias para una mejor enseñanza. «Lo que más me gusta es cuando le doy una explicación más personalizada a un alumno en particular. Cuando este alumno te dice “Ah, ¿pero era esto nomás?”, quiere decir que entendió... Al otro día entra distinto. Ese decirle: “Vos sí podés”...».

- ***Acerca de las dificultades y de las estrategias para superarlas***

La soledad del trabajo docente es la dificultad más señalada. Fueron planteadas como dificultades para realizar cursos de actualización, o capacitación en servicio, las condiciones de trabajo relacionadas con la elección de horas en diversos centros, el tiempo de traslado de un liceo a otro. Estas dificultades para perfeccionarse se acrecientan porque no hay muchas ofertas en el interior del país ni oportunidades de participar en espacios de interacción académica con pares y/o referentes para el intercambio de experiencias, dudas e inquietudes. Se sienten lejos o aislados de su centro de formación de referencia.

En el aula, se planteó como problema la conducta; el número de alumnos por grupo; la motivación, especialmente en el Ciclo Básico. «Lo más difícil es despertar el interés y la motivación. Si no surge del alumno el interés por superar esta situación no se consigue nada... Nuestra labor: debemos pensar en abrir los horizontes.» Los problemas de conducta, señalan, se solucionan con el apoyo de la dirección y con los colegas en coordinación. Si no hay dicho apoyo consideran que es muy difícil encontrar la solución.

Destacaron dificultades de aprendizaje de los alumnos (distintos síndromes, baja competencia en lectoescritura y comprensión lectora, dislexia, dificultades motrices,

otros). Otra dificultad o problema señalado refiere a la calidad del vínculo entre la familia y la institución educativa.

- ***Acerca de las percepciones de los noveles docentes sobre las fortalezas y debilidades de su formación inicial***

La planificación colegiada o colaborativa es una cultura de trabajo en su formación inicial que dejó una matriz en su forma de abordar la tarea docente y de posicionarse como profesional dentro de una institución. «Una gran fortaleza del CeRP es el trabajo en comunidad. Compartir de ida y vuelta entre varias asignaturas (especialidades), me acostumbré a trabajar así, a planificar así: planificación dialogada. Hay distintas formas de trabajar.» Dicen haber desarrollado una cultura de trabajo en equipos, tanto dentro de la especialidad como con compañeros de otras áreas. «Nos acostumbramos a las visitas entre nosotros, entre los compañeros y los profesores, una práctica común es visitarse. En cambio, otros profesores lo viven con mayor inquietud», dice Natalia. Hay una visión compartida respecto a la forma en que se involucran en la vida de las instituciones donde trabajan, en la elaboración y sostén del proyecto de centro, la tendencia al trabajo en equipos. Este compromiso se visualiza con propuestas de aula coordinadas entre docentes de distintas asignaturas y en la participación de actividades curriculares y extracurriculares. Christian dice: «Hemos vivenciado como alumnos el trabajo en equipo de los docentes de acá». Reconocen los aportes desde una «cultura institucional» en «comunidades de práctica» (Braslavsky, 2006) y aprendizaje en la que estuvieron inmersos durante su formación académica.

Destacan en su formación inicial la atención recibida en forma casi personalizada y la presencia de los docentes, quienes se encontraban disponibles para consultas a lo largo de la jornada, la formación en cuanto a lo didáctico y sentir que cuentan con las herramientas necesarias para seguir formándose autónomamente con los contenidos específicos de la asignatura, aunque reconocen la necesidad del trabajo en equipo y de la actualización permanente. Así es expresado por los egresados de varias especialidades. También hablan del vínculo generado con algunos profesores que se han constituido en referentes y a quienes consultan al día de hoy. Algunos dicen sentirse seguros al momento de integrar la tecnología al currículo por lo recibido en su formación inicial. Otros no tanto, cuando se refiere a software específico en su área o especialidad de egreso.

- ***Las condiciones de trabajo y la capacitación en servicio***

El interés por capacitarse en servicio se dificulta en la mayoría de los casos por las distancias entre los centros donde trabajan y el centro de formación inicial, ya que

recorren varios kilómetros diariamente; con bajas frecuencias de transporte. Plantean que la mayoría de las ofertas educativas están centralizadas en Montevideo y consideran que esta oportunidad que ofrece el proyecto mejorará la formación en servicio y las oportunidades de reencontrarse e interactuar con sus colegas.

- ***Aspectos a fortalecer en la formación inicial***

En varios talleres surgió el problema de las conductas disruptivas en el aula. La dificultad para trabajar en buenas condiciones para el desarrollo de los aprendizajes. Por un lado, el vínculo con los alumnos fue algo destacado en todos los grupos como el aspecto más gratificante de su labor. Por otro lado, también solicitaron más herramientas para trabajar en el aula: el vínculo entre los alumnos, entre profesores y alumnos, y especialmente el vínculo entre la institución educativa y la familia.

La motivación es otra dificultad planteada. Requieren formación básica para atender a alumnos con dificultades de aprendizaje; para saber cómo trabajar en el aula; qué significa *tolerancia* respecto a los niveles de exigencia, a las expectativas y a las tareas para desarrollar. En varios grupos se solicitó profundizar respecto a la evaluación de los aprendizajes. Otro aspecto de carácter general planteado es la planificación: la transposición didáctica en cada especialidad, los programas nuevos, etcétera.

Manifestaron su interés en profundizar en el uso de los recursos informáticos en contenidos específicos, otros en el uso de las computadoras del Plan Ceibal. Plantearon la posibilidad de realizar talleres para el diseño y elaboración de proyectos, ensayos, informes de investigación en educación y en ciencias. Solicitaron realización de visitas de campo; bibliografía específica; talleres en torno a prácticas de laboratorio; participación en cursos de primeros auxilios; elaboración de bancos de datos; la concreción de cursos en distintas modalidades.

#### **4. Las líneas de trabajo de la propuesta de acompañamiento**

Una vez relevados los intereses y necesidades de los noveles docentes, cada departamento elaboró una propuesta de trabajo. La primera respuesta fue mediante la atención de las demandas vía Internet. Los docentes de informática realizaron un taller para formadores y luego apoyaron el desarrollo de la propuesta en las áreas específicas, utilizando una plataforma virtual, con cursos a distancia. Esta experiencia fue novedosa para muchos de los profesores involucrados. Se aprendió sobre la marcha.

Todos los departamentos elaboraron una propuesta de encuentros, jornadas y talleres para diciembre y febrero.

En diciembre se realizó un encuentro a nivel de centro, de dos intensas jornadas. Allí el número de noveles participantes fue el mayor de todos. Participaron egresados de nuestro centro y de otros institutos de formación docente, que se integraron al trabajo.

Se atendieron las demandas planteadas en la jornada de inauguración. Se trabajó en talleres de distintos temas, se compartieron resultados de propuestas de aula que se llevaron a cabo durante el año 2010, se programó el Proyecto CINEDUCA y se compartieron algunos «cortos» producidos por alumnos y docentes del centro.

Se realizaron salidas didácticas con participación de distinguidos especialistas en los temas abordados, como el ingeniero agrónomo Carlos Brussa, director del Jardín Botánico, y técnicos de la comuna.

## **5. Aportes para la reflexión**

Los noveles reconocen en su formación profesional la impronta de la «cultura institucional» en una comunidad educativa que da ejemplos de trabajo en colaboración. Este modelo de participación institucional ha contribuido a formar en los egresados una manera de entender su profesión y de vincularse en (con) sus instituciones, ha habilitado una forma de entender y de hacer que transfieren a los diferentes contextos donde se desempeñan.

Sin embargo, las condiciones laborales no son las mejores para sostener la motivación, las formas de trabajo colaborativas, ni para sostener procesos de capacitación y formación en ejercicio. Se planteó la demanda de espacios de formación en servicio.

La posibilidad de superar las dificultades que atentan contra ello requerirá de decisiones políticas que generen medidas concretas de apoyo y de estrategias propias de cada colectivo y contexto.

La propuesta del centro en el marco de este proyecto es valorada como positiva aun cuando existieron muchos inconvenientes para participar.

Creemos que esta experiencia ha sido valiosa desde el momento que se han generado espacios de interacción para atender realidades diferentes y demandas concretas surgidas desde los colectivos interesados. La tendencia al aislamiento docente les preocupa especialmente a los noveles, por las condiciones de trabajo y de la cultura institucional de los centros donde se desempeñan. Estamos convencidos de la ne-

cesidad de generar espacios concretos de interacción de colectivos que contrarresten los riesgos de lo que Eisner identifica como la «ignorancia secundaria» de la que no queremos sentirnos responsables ni partícipes. Estamos en el inicio de este camino de trabajo con noveles. La invitación es a continuar, en el convencimiento de que «se hace camino al andar».

## 6. Bibliografía

- AVALOS, B. (2004): La formación inicial en Chile. Santiago. <[www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile](http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile)>.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- BRASLAVSKY, C. y F. ACOSTA, (2006): «La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina», en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, [2.ª ed., pp. 27-42, <[www.rinace.net/arts/vol4num2e/art2.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art2.htm)> [consulta marzo 2007].
- EISNER, E. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós, 304 p. ISBN 84-493-0477-6.
- FERNÁNDEZ, C. (2002): «Observación y autoobservación de clases», en *Cervantes*, n.º 2, marzo 2002.
- FULLAN, M. y A. HARGREAVES (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GAJARDO, M. (2010): «La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?», en A. MARCHESI, J. C. TEDESCO y C. COLL (coord.) (2010): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Buenos Aires: OEI - Fundación Santillana.
- LIBEDINSKY, M. (2001): *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*, Buenos Aires: Paidós.
- MEMFOD-CIFRA (2003): *Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores (CeRP) en la primera etapa de su ciclo profesional*, Montevideo.
- RIVAS, I; Ma. P. SEPÚLVEDA, P. RODRIGO (2005): «La cultura de los docentes en Enseñanza Secundaria: Un estudio biográfico», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, n.º 49, Florida, EPAA Editorial Board, 28 p. <[epaa.asu.edu/epaa/v13n49/v13n49.pdf](http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/v13n49.pdf)> ISSN 1068-2341 [consulta: abril 2008].

## ANEXO

## Cuadro de las actividades planificadas - Proyecto de acompañamiento noveles

Departamento	Actividades
Ciencias de la Educación NFPC	<p>En la inauguración: Sensibilización acerca de la problemática del rol docente en contexto. Proyección de un corto creado con estudiantes de ed. media, mostrando estrategias de contención «los problemas se resuelven adentro»</p> <p>Jornadas de diciembre:  Ponencia: «La construcción del vínculo en el aula. Rol docente y modelos de autoridad»  Taller: «Derechos de propiedad intelectual: cómo reconocer y citar recursos»</p> <p>Muestra de cortos creados en el marco de CINEDUCA</p> <p>Jornadas de febrero:  El diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación: las tareas como contexto de desarrollo de habilidades complejas. El aprendizaje estratégico  Nuevas formas de aprender en el siglo XXI. Aprendizajes y enseñanzas mediados por tecnología (Enfoque teórico-práctico)  Investigación educativa: herramientas para el registro, seguimiento y evaluación de experiencias de aula con proyección institucional  El proceso de construcción del vínculo en el aula (II). Herramientas para el abordaje del conflicto</p>
HISTORIA	<p>Historia Nacional: Historia reciente de los años 60 al quiebre democrático y período dictatorial</p> <p>Historia Universal: Historia del futuro, conceptualización y contenidos</p> <p>Historia Universal: Semántica de los conflictos bélicos actuales. Algunos aportes teóricos para su comprensión actual</p> <p>Historia Universal: Corrientes historiográficas de la Guerra Fría</p>
MATEMÁTICA	<p>1.ª Jornada: taller «Abordaje didáctico: Estadística y Probabilidad»</p> <p>Diciembre: Taller sobre el uso de recursos informáticos para elaborar propuestas didácticas motivadoras. Se trabajó con algunos Applets y con el programa Hotpotatoes</p>
BIOLOGÍA	<p>Trabajo a distancia Proyecto de educación ambiental en plataforma Chamilo</p> <p>Diseño y planificación de actividades. Foros, recursos</p> <p>Salida de campo: Historia local del Arboretum Lussich y reconocimiento de su flora exótica introducida</p> <p>Manejo de claves botánicas y reconocimiento de flora nativa en el Parque Indígena Barra de Maldonado</p> <p>Perspectiva de la educación ambiental. Estudio de casos</p> <p>Mesa redonda: «Realidad ambiental canaria» (Técnicos de la IMC)</p> <p>Educación sexual</p> <p>Mamíferos fósiles del Uruguay</p> <p>Salida de campo: Identificación de especies arbóreas y arbustivas del Jardín Botánico</p>

	<p>Histología Vegetal                  Seminario Taller: «Algunas prácticas interesantes para desarrollar en el laboratorio»: Fotosíntesis y suelo                  La fotosíntesis y el suelo desde un abordaje ambiental                  Seminario de sexualidad                  Uso de imágenes y modelos en la enseñanza de la Biología                  Resiliencia y vulnerabilidad en la docencia</p>
GEOGRAFÍA	<p>1.ª Jornada: Conferencia (compartida con colegas de inglés) «Las características del docente novel»                  2.ª jornada: taller «Posibles abordajes en los programas de enseñanza secundaria. Una puesta al día sobre las discusiones epistemológicas en Geografía»</p>
INGLÉS	<p>Teaching and Learning in Virtual Environments (Aprendiendo y enseñando en el ambiente virtual). Invitada especial la escritora norteamericana de cuentos para niños y adultos Susan Joyce Dubosque (Enseñando por contenidos en la clase de inglés) Content Teaching in the English Classroom                  The Heterogeneous Landscape of IPA Students                  Digitally Tours (Digitalmente suyo)</p>
INFORMÁTICA	<p>Taller sobre el manejo de la plataforma Chamilo y la creación de cursos (3 jornadas)                  Estrategias didácticas mediadas por tecnología: Diseño de objetos de aprendizaje</p>



# Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible

María Patricia Barragán Kostoff\*

## Resumen

El presente trabajo pretende recoger la experiencia de la participación en el proyecto Acompañamiento a noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral, con una mirada basada en la gestión de un centro de educación superior.

Se parte de lo propuesto al tomar contacto con la iniciativa, la apropiación que de esta hizo el colectivo docente del centro, las demandas planteadas por los noveles profesionales y la oferta —traducida en líneas de acción— que a partir de ellas elaboran los profesores en coordinación directa con la Dirección.

Se plantean las dificultades encontradas, los obstáculos a superar, la lucha con los tiempos y se rescata en definitiva lo positivo del trabajo en este sentido: haber definido/sistematizado una línea de extensión académica que redireccionó el trabajo de los docentes del Instituto de Formación Docente de Durazno, guiándolos por nuevos caminos que permitieron un enriquecimiento personal a partir de la revisión de sus propias prácticas y limitaciones, en la búsqueda permanente de dar lo mejor de sí en pos de la Educación Pública.

«Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible» intenta presentar un relato sincero y documentado del primer intento realizado en forma sistemática de brindar un acompañamiento a los profesionales de la educación que inician su trayectoria, llegando, en algunos casos, a querer ofrecerles incluso más de lo que ellos tienen posibilidades de recibir.

---

\* Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas. Experta Universitaria en Administración de la Educación, opción Supervisión por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Diplomada en Evaluación de Aprendizajes por la Universidad Católica del Uruguay. Cursos aprobados para Directores e Inspectores de la Administración Nacional de Educación Pública. Profesora efectiva de Filosofía en el Consejo de Educación Secundaria. Profesora efectiva de Ciencias de la Educación en el I.F.D. de Durazno y en el I.F.D. de Trinidad. Directora efectiva del I.F.D. de Durazno.

## Palabras clave

ACOMPAÑAMIENTO, RESPONSABILIDAD, FORMACIÓN, NECESIDADES, MODALIDADES, DIFICULTADES, PROPUESTAS, ACERCAMIENTO, REORIENTACIÓN.

Se trata de privilegiar los inicios de la profesión, mediante acciones formativas específicas para que, más allá de sus preocupaciones y dificultades iniciales, los nuevos docentes puedan ir construyendo la percepción de que van siendo acompañados y van siendo capaces de afrontar los desafíos que presenta para todos enseñar y enseñar hoy.

A. ALLIAUD



*Afiche elaborado por el profesor Enzo Marco Gossio Boragno*

El punto de partida del presente trabajo se encuentra en el proyecto madre propuesto por la entonces Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, hoy Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública y respaldado por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo, a saber: la constatación de que «la necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no debe agotarse en el período inicial y es en ese sentido que las instituciones formadoras tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento».

Se ha considerado beneficiarios directos de la implementación de este proyecto a los noveles docentes con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de Educación Pública mientras que se han considerado beneficiarios indirectos de él a los colectivos de los Institutos de Formación Docente y de los subsistemas destinatarios de la formación (CEIP, CETP, CES).

La situación problema de la que se parte ha sido descrita en los siguientes términos:

- La inserción laboral del novel docente se produce en situación de soledad, donde la falta de experiencia genera incertidumbres y dificultad para tomar decisiones en tiempo real.
- El aprendizaje guiado de la formación inicial se interrumpe abruptamente al momento del egreso, lo que genera en el novel docente dificultades en la adecuación de las estrategias aprendidas cuando se encuentra con alumnos que provienen de contextos socioculturales heterogéneos, conflictivos y altamente cambiantes.
- Las condiciones actuales en que se desarrolla la acción docente agudizan el impacto.
- La necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no debe agotarse en el período inicial y es en ese sentido que las instituciones formadoras tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento.<sup>1</sup>

*La participación del Instituto de Formación Docente de Durazno en el proyecto «Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral» se decide en Sala de Docentes en reunión con el Equipo de Dirección, basado en el conocimiento tomado sobre este.*

Se considera que la financiación ofrecida por la Organización de Estados Iberoamericanos para la ejecución del proyecto en algunos centros de formación docente de Uruguay brinda una oportunidad a la comunidad educativa del instituto de llevar adelante una línea de extensión académica que fortalezca vínculos intra e interinstitucionales. Asimismo, y en un grado de mayor relevancia, permite la consolidación de vínculos con los egresados del centro con mayor sistematicidad que lo logrado hasta el momento, lo cual en ocasiones no ha pasado de ser apoyos aislados o desarticulados.

Este proyecto responde a necesidades sentidas y planteadas por los diversos subsistemas y sus comunidades educativas, coincidentes en términos generales con lo planteado por M. Poggi (2006), quien señala cambios importantes en los

---

1. Extraído del documento de formulación de proyecto: «Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral».

sistemas educativos tanto a nivel externo como interno. Según la realidad constatada en el departamento, los docentes que se inician en su trabajo lo hacen en contextos socio-económico-culturales desfavorables y en contextos rurales.

## 1. Ofertas de formación: Metodologías de trabajo

Ante la dificultad de organizar horarios para que todos los docentes puedan asistir a los talleres y como apoyo y complemento para aquellos que concurren se optó por una metodología de trabajo mixta, que intercale jornadas de trabajo presenciales (básicamente en modalidad de taller) con un trabajo a distancia, mediante la creación de dos sitios web —la plataforma Dokeos y un grupo de Google—, lo que permitió la realización de un trabajo asincrónico, para que todos pudieran tener un acercamiento al uso de la computadora y compartir además las experiencias y logros de cada uno:

Cuando un material es «colgado» *on line* comienza entonces a existir, saliendo del estado de inaccesibilidad, de la distancia, para pasar de alguna manera a pertenecer al mundo de lo inmediato, accesible. Esto se correlaciona con lo planteado por Baudrillard en torno a la accesibilidad, estado de presencia permanente del sujeto. (Balaguer Prestes, 2003:51)

Dicha actividad no tendría el carácter de curso sino que sería un sitio donde encontrarse para aprender y compartir. Se utilizaría la plataforma Dokeos para colocar enlaces de interés, subir videos y usar foros. Debido al escaso espacio de almacenamiento que permite dicha plataforma, se crea otro recurso virtual, con la tecnología de Google: un grupo. Este permitiría subir documentos con información referente a las distintas actividades, crear páginas para cada propuesta y utilizar el espacio de debates.

*Imagen por captura de pantalla del espacio de plataforma Dokeos*

## 2. Ofertas de formación: contenidos

Considerando las necesidades y demandas planteadas por los destinatarios de este proyecto y la disposición e interés de los docentes de este centro, se planifica un *subproyecto*<sup>2</sup> basado en dos criterios nucleadores:

- Apoyo al novel docente en temáticas transversales a su praxis.
- Apoyo al novel docente en el abordaje de las distintas áreas del conocimiento contempladas en el programa de Educación Inicial y Primaria y en los programas de Educación Secundaria.

Si bien la idea original se apoyaba en la necesidad de brindar herramientas conceptuales y metodológicas solamente en lo relacionado con cuestiones transversales a la práctica profesional, teniendo siempre presente que el apoyo no puede de ninguna forma consistir en brindar «más de lo mismo», los requerimientos recibidos de parte de los noveles obligaron a revisar dicha idea y reorientar la oferta contemplando ambos aspectos: transversalidad y actualización disciplinar.

### 2.1. *Apoyo al novel docente en temáticas transversales a su praxis*

Refiere a temáticas que trascienden lo disciplinar. Responden a las dificultades reconocidas por los noveles docentes en las primeras inserciones laborales, a saber:

- Aplicando la tecnología en el aula, en apoyo a la implementación del Plan Ceibal.
- Planificación y evaluación.
- Mediación socioeducativa: resolución de conflictos en el ámbito educativo.
- Lo lúdico como factor de desarrollo y socialización.
- Educar en dificultades del aprendizaje: pautas de elaboración de informes pedagógicos y de derivación.
- Andamiaje de la labor docente —la praxis teoretizada— en sus comienzos.

---

2. Este trabajo incluye fragmentos de ese subproyecto.

## **2.2. *Apoyo al novel docente en el abordaje de las distintas áreas del conocimiento contempladas en los programas de los subsistemas beneficiarios***

- Música
- Estrategias de aprendizaje: Inglés y Expresión Corporal
- Ciencias de la Naturaleza
- Lengua
- Comunicación Visual y Plástica e Historia del Arte

En función de lo dicho, se planificaron actividades presenciales y a distancia en ambas temáticas de acuerdo a un cronograma que se elabora previendo actividades desde setiembre de 2010 hasta mayo de 2011.<sup>3</sup>

## **3. A modo de ejemplo: tres propuestas de trabajo del I.F.D. de Durazno<sup>4</sup>**

### **3.1. *Dificultades de aprendizaje***

Se prevén instancias presenciales para abordar esta temática y también la creación de un espacio virtual de discusión. Se propone como objetivo general «proporcionar a los noveles docentes herramientas y estrategias para identificar y abordar las dificultades de aprendizaje escolar, no como algo inherente solo al alumno, sino como un síntoma emergente de una situación que, la mayoría de las veces, es multicausal y en la que están implicados diversos actores sociales e institucionales». Como objetivos específicos se plantean:

- Acercar herramientas teórico-prácticas a los noveles docentes para observar, identificar e intervenir ante las dificultades de aprendizaje específicas que se le presenten en el aula.
- Crear un espacio virtual de discusión y apoyo en relación con los diferentes temas abordados en las instancias presenciales.
- Sistema de tutorías ante casos presentados.

---

3. Dicho cronograma no se incluye por falta de espacio, pero permite visualizar como se planificó intercalar mes a mes las actividades presenciales y en línea.

4. Se seleccionan tres propuestas para escribir sobre ellas y se incluyen en forma intercalada imágenes de actividades correspondientes a otras propuestas.

Las actividades *presenciales* responderían a los temas que se detallan: dificultades de aprendizaje en el aula escolar (conceptualización, factores endógenos y exógenos); dificultades específicas: dislexia; discalculia; déficit atencional; pautas de observación en el aula (signos de alarma en el desarrollo infantil) y pautas para elaboración de informe pedagógico e informe de derivación.

Las actividades *semipresenciales* implicarían:

- Colgar artículos relacionados con la temática.
- Foros de debates.

### **3.2. Andamiaje de la labor docente —la praxis teoretizada— en sus comienzos**

El objetivo de esta propuesta es orientar y asistir a los noveles docentes en la configuración de su rol ante las demandas que exige la realidad educativa desde los diversos contextos institucionales.

Temáticas a abordar en cada instancia presencial:

- Taller: Situarnos como profesionales reflexivos y autónomos dentro de los formatos institucionales.
- Taller: Organización escolar, parte I. Requerimientos a partir de las dimensiones pedagógico-institucionales, teniendo en cuenta las políticas educativas actuales.
- Taller: Organización escolar, parte II. Ética docente en la labor profesional: construcción de la relación vincular en los nuevos colectivos donde estamos inmersos.

Se prevé la creación de un foro virtual sobre el tema a fin de que los noveles docentes hagan llegar sus inquietudes y en el cual recibirán respuesta de los formadores o intercambiarán con sus pares.

### **3.3. Apoyo a la implementación del nuevo programa de Educación Inicial y Primaria: Música**

El objetivo de esta propuesta es «brindar a los docentes elementos para la inclusión de la música en sus estrategias didácticas, tanto en el abordaje de esta disciplina específica como en la utilización de la misma para el trabajo en diferentes áreas».

Se planifica la realización de encuentros con los noveles docentes a fin de llegar a instancias de análisis y reflexión acerca de los contenidos del nuevo programa

—mediante la modalidad de taller— a requerimiento de los noveles docentes según el grado de desempeño de cada uno así como de la disponibilidad de materiales de trabajo en la institución donde llevan adelante su labor.

Se prevé:

- Brindar materiales y apoyo bibliográfico y discográfico.
- Práctica con instrumentos musicales disponibles en el I.F.D.
- Elaboración de un banco de audiciones diferenciando categorías:
  - música para el nivel inicial,
  - canciones para abordar contenidos sociales,
  - canciones para abordar contenidos éticos y morales.<sup>5</sup>



---

5. Las propuestas correspondientes a cada área están disponibles para consulta en el subproyecto presentado para Noveles Docente Durazno.

## 4. Dificultades en la puesta en práctica

### 4.1. Necesidad de formar a los formadores

La primera dificultad constatada fue la carencia de conocimientos informáticos de los docentes formadores y por tanto la necesidad de familiarizarlos a ellos con el uso de los recursos virtuales, vale decir «alfabetizarlos» al respecto:



Desde una perspectiva sociocultural el alfabetismo tiene que ver con las prácticas sociales. Los alfabetismos están vinculados a las relaciones sociales, institucionales y culturales y solo pueden entenderse cuando se sitúan en sus contextos [...] Los alfabetismos están siempre incluidos en discursos [...] Leer y escribir no son lo mismo en la cultura *zine* de los jóvenes, en un espacio de *chat* en línea, en el aula escolar [...] Las personas leen y escriben de forma diferente, de acuerdo con las distintas prácticas sociales. (Gee, en Lankshear y Knobel, 2000:28)

Esta actividad demandó más tiempo del previsto inicialmente (48 docentes involucrados) y estuvo a cargo de tres docentes de Informática de la institución, los cuales también debieron reorientar su planificación sobre la marcha:

Es decir, la mayoría del profesorado (por no hablar de los formadores del profesorado) carece aún de la experiencia y de la pericia propias de los iniciados con respecto a las nuevas tecnologías y a las prácticas sociales contemporáneas relacionadas con su evolución técnica y social en cuanto herramientas y procesos culturales. (Lankshear y Knobel, 2000:28)



#### 4.2. Inconvenientes tecnológicos

Cuando los docentes estuvieron en condiciones de desempeñarse como «acompañantes virtuales» de los noveles, se produjeron inconvenientes tecnológicos que invalidaron prácticamente todo el trabajo, a saber: se perdió el espacio creado (plataforma Dokeos) y se puso en duda la continuidad del grupo de Google. Finalmente continuó, pero debió migrarse a él la organización de actividades prevista para la plataforma.



Imagen por captura de pantalla del nuevo sitio para Noveles Durazno

En forma paralela debió comenzarse un proceso de acompañamiento basado totalmente en la presencialidad como modalidad: charlas, talleres, entre otros, a fin de no perder el contacto con los noveles docentes.

De todos modos, cabe agregar que en las primeras entrevistas realizadas, y a pesar de las dificultades originadas por la distancia, la mayor parte de los noveles docentes se mostró partidario de una modalidad de apoyo presencial en temas puntuales requeridos por el ejercicio profesional.

Los encuentros se organizaron tratando de coordinar los días y horarios tanto de los profesores como de los noveles docentes.



#### **4.3. El desinterés aparente de un número importante de los noveles inscriptos**

Otro hecho que llamó poderosamente la atención fue la poca disposición a participar que demostró un importante número de noveles inicialmente inscriptos para formar parte del proyecto.

El departamento de Durazno tuvo 75 inscripciones de noveles cuando se realizó la convocatoria inicial. Esta se realizó por todos los medios locales de difusión: diarios, emisoras de radio, canales de televisión (participación de docentes en estos). De esos inscriptos, 45 confirmaron su asistencia al lanzamiento del proyecto (otros se veían impedidos por motivos laborales), que se les recordó personalmente (por celular y correo electrónico), y solo 31 de ellos asistió.

Continuando en esa línea, la instancia presencial que ha tenido más noveles presentes ha contado con la presencia de 17 de ellos, y en un caso llegaron a contarse solo dos presentes —el promedio de asistencia es de 10 noveles por instancia—.

Consultados los noveles docentes que más han estado presentes en el proyecto acerca de la escasa participación en él —en general—, manifiestan que ellos no lo visualizan como una falla del Instituto, de los docentes formadores ni del propio proyecto, sino que es la actitud que habitualmente observan en emprendimientos de ese corte: un entusiasmo inicial de muchos que solo se mantiene en algunos (lo cual ya estaba previsto como posible «riesgo»), manejando como argumento principal la falta de tiempo y como argumento secundario la fecha de comienzo del proyecto.

## **5. Medidas adoptadas desde la Dirección del centro**

- Insistir en la convocatoria telefónica y electrónica a los noveles planteándoles lo altamente positivo que resultaría para su labor hacer efectiva su participación. Simultáneamente se les informaba sobre la situación informática, aunque la mayoría de ellos manifestó nuevamente tener más interés por la presencialidad —como ya se apuntó— a pesar de lo dificultoso de esta debido a las distancias.
- Tratar de clarificar aún más la idea de que la participación en el proyecto no obstaculiza su labor ni su desempeño en el concurso, sino que a la inversa, colabora positivamente en ese sentido.
- Aumentar las instancias presenciales previstas tratando de subsanar así el retraso producido por el fallo de la modalidad virtual.
- Comenzar a utilizar el nuevo sitio virtual tratando de estimular el ingreso a él.
- Ajustar más aún la oferta a las demandas concretas de los noveles que efectivamente participaban.
- Trabajar haciendo énfasis en la importancia de la formación continua y del trabajo colaborativo.

## **6. Aspectos positivos de la ejecución del proyecto (a destacar)**

- Haber logrado que un importante número de docentes del I.F.D. reorientara para bien su trabajo en las horas de departamento, sistematizando actividades de extensión.
- Haber fortalecido los vínculos intrainstitucionales.

- Haber logrado propiciar el comienzo de un proceso de revisión de las propias prácticas centrándose en la reflexión y en la resolución de problemas específicos (Feldman, 2004:106).
- Haber logrado un mayor acercamiento con algunas instituciones educativas del medio.

## 7. Bibliografía consultada

ALEN, Beatriz (coord.) (2009): *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*, Ciudad de Buenos Aires: OEI, IDIE, AECID.

BALAGUER PRESTES, Roberto (2003): *Internet: un nuevo espacio psicosocial*, Montevideo: Trilce.

FELDMAN, Daniel (2004): *Ayudar a enseñar*, Ciudad de Buenos Aires: Aique.

LANKSHEAR, Colin y Michele KNOBEL (2010): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Madrid: Ministerio de Educación y Morata.

STONE, Martha (comp.) (2003): *La enseñanza para la comprensión*, Buenos Aires: Paidós.

POZO, Ignacio (2002): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza.



# Reflexiones compartidas con los noveles docentes acerca de la escuela, sus desafíos y la complejidad de la tarea educativa en la actualidad

Laura Renée Moreira De Ávila<sup>1</sup>, María Mercedes Bentancor Piquet<sup>2</sup>

## Resumen

El presente trabajo enmarcado en el proyecto Noveles Docentes del Instituto de Formación Docente de Durazno es un intento de presentar en forma sintética algunas posibles respuestas a planteos realizados por los docentes participantes en cuanto a la difícil pero apasionante tarea de educar. Decimos posibles porque entendemos que en educación, como en el resto de las ciencias sociales, lo determinado y acabado no existe, por el contrario, el devenir y la utopía son horizontes que hacen que toda práctica sea perfectible y modificable.

Su reciente inserción en las instituciones educativas los ha enfrentado a una realidad que tal vez no era la esperada, por eso tomar postura frente a la complejidad de la praxis educativa nos pareció de vital importancia.

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

- 
1. Directora de la Escuela n.º 65 «José Battle y Ordoñez», Durazno. Docente en el I.F.D. de Durazno de la asignatura Observación y Análisis de las Instituciones Educativas y de Análisis Pedagógico de la práctica docente. Maestra de Educación Primaria, Diplomada en Gestión de Centros Educativos y en Evaluación de Aprendizajes, Universidad Católica.
  2. Maestra en INAU. Docente en el I.F.D. de Durazno de la asignatura Pedagogía. Maestra de Educación Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación, diplomada en Gestión de Centros Educativos, Universidad Católica.

## Palabras clave

EDUCACIÓN, FORMATO ESCOLAR, TRAYECTORIAS ESCOLARES, DIVERSIDAD, HABITAR, REVISITAR, ESCUELA PARA TODOS.

El punto de partida de este trabajo es el considerar a la educación como derecho humano fundamental y como bien público.<sup>3</sup> Base del desarrollo pleno de cada ser humano puede concebirse al proceso que le permite ser y encontrarse conscientemente en el mundo, apropiarse del patrimonio cultural de la humanidad, actuando para sí en la construcción de su propio proyecto personal, en un proceso que nunca acaba y que por otra parte es imposible de realizar sin el encuentro con el otro o los otros.

Un sujeto educado no es solo aquel poseedor de la cultura «culta» sino aquel que ha aprendido con aquello que le han legado a transformarlo, a darle un sentido que de alguna manera lo haga diferente, aquel que puede discrepar con el conocimiento transmitido, argumentar sus razones, analizar y elegir entre varias opciones, poder integrar los fragmentos de una realidad que cada día es más compleja.

Cada uno transita este camino desde su propia naturaleza, su historia singular e irreplicable, el lugar social que ocupa, el legado simbólico y económico que su familia y su medio más cercano le proporcionan. Lo que nos lleva inmediatamente a pensar en la inmensidad de situaciones posibles producto de la diversidad humana, las combinaciones que son múltiples e inacabadas colocan a algunos en lugares apropiados para el tránsito por el camino del aprendizaje y la vida social y a otros en situación de desventaja, descubriendo la vida a partir de situaciones de pobreza, de violencia, de códigos no legitimados por la sociedad, que ciertamente los convierten en sujetos que intentan integrarse a la sociedad en condiciones de desigualdad frente al resto.

Es por ello que los noveles docentes hoy nos plantean la *dificultad que surge a la hora de educar a todos, la coexistencia de valores contradictorios y la distancia de comportamientos de muchos de los estudiantes con lo esperado, ¿desde qué lugar ubicarse para idear y llevar adelante una praxis respetuosa de cada ser humano?*

Las normas nacionales e internacionales, entre ellas la Convención de los Derechos del Niño<sup>4</sup> resultan el parámetro ineludible para tener como referencia, su punto

---

3. La educación es declarada por nuestro sistema jurídico nacional como derecho humano fundamental, haciendo referencia al goce y efectivo ejercicio «como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna» (art. 1 de la Ley n.º 18.437 de nuestro país). El artículo 5 de la misma ley agrega: «Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad».

4. Convención de los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1990.

de partida es la prohibición de toda forma de exclusión y de discriminación individual y colectiva, abogando por situaciones de igualdad para la infancia que no debe sufrir limitaciones o exclusiones debido a su origen racial, color, sexo, religión, opinión política, origen social o económico.

*¿Qué se espera de la escuela frente a las condiciones de desigualdad social reinantes hoy?, ¿son legítimas las demandas realizadas a las instituciones educativas?, ¿cómo actuar para no reproducir las desigualdades desde lo educativo?, estas son otras de las interrogantes realizadas por los noveles docentes.*

No existen respuestas acabadas ni definitivas, pero un punto de partida puede ser el tener presente que las condiciones sociales actuales, fundadas en una nueva concepción del Estado y del papel del mercado, exigen al sistema educativo un esfuerzo más con relación al proyecto político original de integración social y progreso, más allá de las condiciones sociales de origen, requiriendo de políticas educativas que establezcan los mecanismos necesarios para asegurar a todos los niños los aprendizajes esperados.

La responsabilidad del Estado va más allá de asegurar los recursos necesarios o eliminar las barreras de acceso y exclusión a los centros educativos, constituye esencialmente crear las condiciones para que todos los niños accedan al legado cultural que hoy es considerado importante para poder comprender y actuar eficazmente en el mundo. Ello requiere suficiente flexibilidad de las escuelas como para adaptarse a las «nuevas infancias» y a sus necesidades, abandonando la pretensión de funcionar a la inversa.

*Los noveles docentes señalan su preocupación: «Nuestras prácticas y teorías no encuentran lugar en los formatos escolares, entran en conflicto con prácticas y rutinas aceptadas y legitimadas a nivel institucional», frente a ello ¿por qué camino optar?, ¿por el que mantiene el statu quo o por aquel que pretende innovar?*

Se torna imprescindible dados los resultados educativos de los últimos años comenzar a reconsiderar el modelo escolar, su organización institucional para poder cumplir con el mandato de asegurar a todos los ciudadanos un pasaje significativo por los centros escolares

*Una preocupación latente en los jóvenes docentes está relacionada con la atención a la diversidad, ¿es posible?, ¿es necesaria?, ¿cuál es la relación con el conocimiento, con el currículum para permitir que el niño «diferente» tenga cabida en la escuela?*

Cuando se piensa en la escuela que atiende a la diversidad, aquella que da cabida a todos, muchos de los involucrados con la educación se suman al pensamiento de Makino Antunes, quien expresa:

Entendemos como escuela inclusiva a aquella que asume su función de promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos. Es la escuela que recibe a todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad, y se compromete en la tarea de garantizarles la posibilidad de vivenciar el éxito escolar, buscando, para todos y para cada uno, los recursos necesarios. Es la escuela que no discrimina al niño diferente pero hace de la diferencia su desafío. Es la escuela que asume su responsabilidad de proporcionar a todos un derecho básico y universal: la educación, una de las condiciones para una ciudadanía completa y efectiva.

Tal vez sea el momento de comenzar a atreverse a pensar que la escuela como institución puede tener otras concreciones organizativas, que reconozcan y acepten las condiciones sociales actuales, las demandas y necesidades de los educandos, entendiendo que nuevas prácticas educativas requieren necesariamente otro formato organizacional.

Cada formato organizacional otorga determinadas libertades a los agentes y a la vez los limita, define sus roles y tareas, condicionando y regulando sus acciones, relaciones y hasta decisiones, construyendo de alguna manera determinados perfiles profesionales y no otros.

Si pretendemos innovar en educación, a la modificación de las prácticas escolares debe sumarse la transformación de la organización institucional, una organización que permita generar otros espacios, otras formas de gestión, en el entendido de que el formato escolar es el contexto en que se construyen, se posibilitan o no los aprendizajes y la apropiación significativa de los conocimientos.

Recordamos a los maestros que participan en el proyecto y que en ocasiones se sienten prisioneros del formato escolar que de la misma manera que las prácticas son construidas o determinadas en gran manera por los formatos escolares, estos también son influidos por ellos, y de ahí la posibilidad siempre latente de cambiarlos. *Se trata de descubrir las oportunidades, los pliegues, los intersticios, las trazas, lo que todavía no está reglado para pensar y hacer lo impensado o lo no permitido por rutinas que ya no tienen razón de ser. Implica asumir un rol protagónico, experimentar la docencia como auténticos profesionales.*

La escuela se encuentra en relación directa con los individuos, pretende socializarlos de acuerdo a reglas legitimadas socialmente y a las propias reglas escolares, y a través de este proceso construye la subjetividad en los sujetos (Beltrán Llavador, 2004). Los agentes educativos no son pasivos en ello, sino que gracias a su autonomía de acción pueden generar variantes o modificaciones a la dinámica organizacional tradicional, por ello cobra importancia analizar lo que los involucrados piensan y hacen en esas instituciones.

Las organizaciones escolares cambian cuando tanto los agentes involucrados como la constitución estructural de la escuela experimentan modificaciones, en el entendido de que las innovaciones o alteraciones en el entramado de reglas en las organizaciones provocan cambios en las prácticas docentes y a la vez los cambios en los educadores inciden en la estructura organizacional.

*Nos resulta interesante y sumamente auspicioso el planteo de un novel docente: «Entonces, ¿podemos o deberíamos participar en la modificación de rutinas escolares que no se ajustan a las nuevas necesidades?, ¿es posible cambiar la cultura institucional vigente en un centro escolar?»*

Es posible y necesario, diríamos hasta obligatorio, participar responsablemente en la construcción de una cultura organizacional ajustada a la complejidad de la sociedad actual, y al hacerlo no es posible olvidar que la cultura escolar como espacio político es el resultado de significados negociados entre todos los involucrados, no exenta de conflictos y de intereses en que cada uno de los involucrados aporta su carga ideológica y lo hace desde el lugar en que se encuentra ubicado, desde su contexto sociopolítico. Se ha afirmado que las organizaciones escolares reproducen la cultura del medio social en que se encuentran ubicadas, hoy se hace inevitable, considerando la autonomía docente en relación con el formato escolar que la contiene y produce y a la política educativa vigente, pensar qué cultura organizacional es conveniente y posible de promover.

Los nuevos docentes ingresan a cumplir su rol en instituciones que ya están organizadas de acuerdo a rutinas e historia propias, que definen su participación y sus prácticas normalmente a partir de una racionalidad instrumental, hecho que muchas veces provoca el encuentro entre lo tradicional y lo nuevo, instancias que sin duda deben aprovecharse para recuperar lo positivo de lo «viejo» para enriquecerlo con lo novedoso o lo ajustado a las nuevas infancias, sin intentar empezar de cero, recuperar las experiencias valideras es tan importante como promover nuevas prácticas.

Pensar en el quehacer docente hoy es relacionarlo con el objetivo de promover aprendizajes significativos, por lo cual no es posible dejar de establecer cómo se hará y el o los porqués. Es necesario interpelarnos acerca de los motivos que originan las diferentes situaciones, replantearse la significatividad de la propuesta para su individualidad, revisando las prácticas y concepciones educativas, la selección de contenidos, su organización, los modos de impartirlos y de evaluarlos, e ideando estrategias para que la institución desde su organización puede acompañar la reinserción de ese estudiante.

El currículum no puede permanecer ajeno a las situaciones de vida de los educandos, un currículum rígido, repetitivo y teorizante no es adecuado, el saber que circule en las aulas debe ser pertinente. Pérez Gómez (1998:261) define aprendizaje relevante como aquel que «por su importancia y utilidad para el sujeto provoca la

reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento», nada debe enseñarse sin una razón que justifique su enseñanza, dado que nada se aprende realmente si no se le asigna un sentido.

Las líneas de política educativa actual establecen claramente la necesidad de crear dispositivos pedagógicos adecuados para permitir a todos acceder al conocimiento:

La misión fundamental de la escuela es generar aprendizajes de calidad para todos los niños. Para ello es necesario planificar dispositivos que permitan dar igualdad de oportunidades a todos los alumnos trascendiendo determinismos de origen social, económico, cultural, etc. En nuestro país el Programa de Educación Inicial y Primaria es el principal referente para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en un marco de educación inclusiva que contribuya a atender el derecho que todos los niños tienen a una educación de calidad.<sup>5</sup>

Una educación de calidad de acuerdo a lo explicitado por el Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (Unesco, 2005) es aquella que «en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia, y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia».<sup>6</sup>

Desde una óptica coincidente, Flavia Terigi realiza aportes interesantes para entender la escuela, lo hace a partir del análisis de las trayectorias escolares y del formato escolar. Analiza los rasgos con que se originó la organización escolar para alcanzar la universalización de la educación, algunos de estos son separación familia-escuela, encierro, agrupamiento y simultaneidad. Estos determinan la vida escolar tanto de los educandos como de los educadores, creando representaciones y prácticas específicas que hoy es necesario cuestionar.

Terigi (2008) agrega que en la escuela, si bien ha definido trayectorias escolares teóricas que «expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar», en la realidad se dan con mucha frecuencia «trayectorias no encauzadas», que son aquellas que no coinciden con las teóricas, son diferentes, heterogéneas y no lineales.

Su propuesta conduce a repensar el formato escolar y reconocer la diversidad de trayectorias escolares posibles, comenzar a idear otros recorridos necesarios para recuperar la noción y el derecho de educabilidad para todos. Invitamos a nuestros

---

5. ANEP, CEP, Inspección Técnica, Circular n.º 1, enero 2009.

6. «Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos», documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (ept/prelac), marzo 2007, Bs. As., en: *Enfoques, revista de educación no formal*, n.º1, MEC.

noveles a «revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella» al decir de Sandra Nicastro, entonces «tendría que ver con encontrar atajos».

Se vuelve necesario tener en cuenta que la escuela de los siglos XIX y XX surgió en función de la construcción de una identidad homogénea en la ciudadanía del nuevo Estado-Nación, relacionada con la construcción de lazos sociales, la idea de nación democrática, de la existencia de acuerdo a la legalidad, a una nueva moralidad e identidad colectiva asociada al bien común, lo que por otra parte se concibió solo posible a partir de la existencia de sistemas educativos que lograran difundir e imponer a la mayor parte de la población un nuevo orden simbólico.

Ese modelo escolar pretende o intenta mantenerse en un momento histórico diferente, en el cual el Estado ya no cumple el rol central de asegurar los derechos reales de igualdad debido a que ha cedido espacio al mercado que actúa como regulador de las relaciones humanas. En este escenario el individuo se encuentra solo en la búsqueda de su destino, el individualismo y la competencia dejan atrás los lazos sociales, quedando atrás también el ideal del Estado como garante del porvenir y bienestar.

El mercado, por su parte, no aporta un orden simbólico articulador, común a todos o igualador, instaura un nuevo sujeto, ya que no le interesa la construcción del ciudadano sino la del consumidor, que por otra parte se diferencia de aquel en que pasa de relacionarse con el otro pensando en el bien común y la legalidad, a regir su vida por el deseo, la satisfacción individual desprendida del otro como referencia y posibilidad de relación intersubjetiva (el mercado lo provee todo, cuando un objeto se agota o no me satisface puedo conseguir otro mejor).

Esto conduce inevitablemente a que los sujetos comienzan a constituirse a partir de sí mismos, a ser autorreferenciales, lo que genera un quiebre cuando asisten a las instituciones escolares que presentan una propuesta basada en la valorización del sentido público, de un enunciado colectivo que hoy no resulta creíble. La idea de la escuela basada en el sentido de la institución reglada, con la finalidad de transmitir un saber avalado y legitimado por el Estado y la sociedad en su conjunto para permitir a los ciudadanos alcanzar un futuro mejor, se ve hoy en problemas. El reconocimiento de la autoridad, de las normas y el pensamiento teniendo en cuenta un horizonte de futuro son tres de los sentidos que la lógica de mercado ha contribuido a desestimar.

¿Debe la escuela, entonces, abandonar la pretensión fundacional de formación del ciudadano para dar lugar a un nuevo sujeto? ¿Qué es lo que es necesario salvar y qué dimensiones es inevitable cambiar? ¿De qué escuela y de qué sujeto nuevo estamos hablando?

Tal vez concebir esta encrucijada como una posibilidad de gestar una escuela comprometida con los nuevos tiempos y las nuevas realidades, más abierta a reconocer

el sujeto en plural, el conflicto, lo diferente, lo inesperado como algo natural en la condición humana y social puede ser el principio de innovaciones importantes.

Lo que sin duda no deben perder los centros educativos y sus educadores es la responsabilidad de educar, de permitir a los educandos acercarse al saber, interactuar con él de una manera responsable y autónoma, pensándolo con el otro, resignificándolo, otorgándole el valor histórico y social correspondiente para que de alguna manera se transforme en un conocimiento relevante para su vida.

Necesitamos una escuela en la que la imagen de alumno esté de acuerdo a las nuevas realidades. Ha quedado atrás ese alumno homogéneo, con una familia tipo, dedicado solo al ocio y al estudio, y sobre todo bajo el mandato del mundo adulto. Estas «nuevas infancias» han emergido y es inevitable reconocerlas, vividas en contextos de violencia, drogas, trabajo infantil, se alejan del alumno estándar reconocido y deseado, aquel que veía en la escuela un mundo simbólico legítimo e incuestionable, que además garantizaba el progreso y ascenso social. Las familias que valoraban a la escuela, que tenían confianza en ella para asegurar el futuro de sus hijos, han dejado lugar a familias que cuestionan la validez de la propuesta educativa a los efectos de alcanzar mejores situaciones de vida, los contenidos por ella enseñados y la legitimidad de los propios educadores.

Ese nuevo sujeto de la educación se relaciona de manera diferente con sus docentes y las autoridades de la institución educativa, poniendo en jaque viejas formas de actuar y de tomar decisiones, lo que conduce a que los agentes educativos deban comenzar a reconocer la complejidad de la situación histórico social que atraviesan, la singularidad de los nuevos sujetos producto de la construcción de nuevas identidades, comenzando a aceptar que las formas tradicionales de educar ya no serán siempre exitosas, dando lugar a experiencias nuevas, habilitando otras normas, otras estructuras que den cabida a todos los sujetos, más allá de sus diferencias.

Repensar los estereotipos de alumno, maestro, escuela y familia, plantearse preguntas y algunas posibles respuestas, buscando en ellas la mínima posibilidad de acción para movilizar en el estudiante las ganas de aprender, de «habitar» la escuela en palabras de Terigi, escuchando su voz, ofreciéndole la palabra, serán tareas que nuestra institución escuela hoy debe plantearse.

[...] las instituciones no son entes de razón ni de deseo, sí en cambio quienes las hacemos al habitarlas. Solo cuando nos reconocemos como parte de la institución, como sus actores, podemos echarlas a andar en medio de lo agreste. Los actores no deciden dónde se encuentran las instituciones, deciden hacia dónde caminar, hacia dónde encaminarlas para encontrarse en ellas; desde el reconocimiento que supone la aceptación de ser parte de las mismas, deciden hacer frente a las políticas que las definen. (Beltrán Llavador, 2000:75)

## Bibliografía

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000): «Las instituciones en el cruce de caminos», en FRIGERIO, POGGI y GIANNONI: *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós.
- FRIGERIO, G. y G. DICKER, (2005): *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona: Gedisa.
- KESSLER, G. (2004): «Trayectorias escolares», en G. KESSLER, *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- MAKINO ANTUNES, Mitsuko A.: «Arte-educación en las escuelas: en busca del suceso escolar», Seminario Virtual de Educación, clase 4, p. 40.
- MALDONADO, S. (2004): «Prólogo», en VÁZQUEZ, S. (comp.), *La escuela como territorio de intervención política*, Buenos Aires: CTERA.
- MARTINIS, P. (comp.) (2006): «Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto», *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo: Psicolibros.
- NICASTRO, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*, Rosario: Homo Sapiens.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes.
- TERIGI, F. (2004): «La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender», en FRIGERIO y DIKER, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2008): «Detrás de la gente», OEA, Proyecto Hemisférico, Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar, Seminario Virtual de Formación, clase 1.



# Plan Ceibal: Tux Paint y la enseñanza de la Biología

Lucía R. Rojas Méndez\*

## Resumen

Se presentan algunas ideas y ejemplos para trabajar en clase con Tux Paint, programa contenido en las XO en el marco de las herramientas que el Plan Ceibal ofrece, y que se pueden adaptar a distintas asignaturas y niveles. Aquí están propuestas como actividades de clase sugeridas para los niveles de Educación Inicial y Primaria, pensadas respecto a temas de la Biología o conexos con esta asignatura. Usando esta herramienta es posible desarrollar la capacidad de establecer relaciones tróficas, taxonómicas o funcionales entre especies, clasificarlas, denominarlas, utilizando la sistemática biológica, u otros criterios. Se abordan otras posibilidades vinculadas a alimentación y nutrición, prevención de accidentes y educación para la salud.

## Palabras clave

PLAN CEIBAL, TUX PAINT, ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA.

En este artículo se presentan algunas breves y elementales ideas para trabajar en clase con Tux Paint, en el marco de las herramientas que el Plan Ceibal nos ofrece, que se pueden adaptar a distintas asignaturas y niveles: desde preescolar a formación docente. En particular, estas ideas están aquí propuestas como actividades de clase esbozadas para diferentes niveles de Educación Inicial y Primaria, y pensadas respecto a diversos temas de Biología o sobre temas conexos con esta asignatura. Los colegas las adecuarán y contextualizarán de acuerdo a los propósitos y contenidos que se planteen por su iniciativa o por la de los alumnos. La pantalla de Tux Paint

---

\* Licenciada en Ciencias Biológicas, Universidad de la República, y profesora de Biología, IPA; Instituto de Formación Docente de Florida, Centro Regional de Profesores de Florida.

provee una serie de posibilidades a través de los botones que aparecen en las columnas derecha e izquierda. Veamos primero los de la izquierda.

A la izquierda, aparecen las herramientas, que pueden ser de varios tipos: las de diseño, las de edición, las de archivo. Entre las herramientas de diseño, encontramos la herramienta *Sellos*. Haciendo clic sobre el botón *Sellos*, estos aparecerán sobre la columna de la derecha, en sus varias posibilidades. En la pantalla que se muestra a continuación han sido seleccionadas diversas figuras, la última de ellas es un espartapájaros, por lo que este aparece destacado entre los sellos que están a la vista en la columna de la derecha.



La variedad de diseños del botón *Sellos* es tal que hace posible numerosas actividades, por ejemplo, para trabajar ecosistemas se puede buscar fondos de pantalla con alguno de ellos en el botón *Nuevo*. A partir de un menú dado, los alumnos pueden seleccionarlos y denominarlos, escribir a través del botón *Texto* el nombre del ecosistema, seleccionar del botón *Sellos* los elementos que los constituyen, y explicitar qué papel cumple cada uno de estos elementos en él. Usando los botones de *Opciones de herramientas* (columna de la derecha) podrán agregar animales, plantas, flores, adecuadas al ecosistema seleccionado, así como establecer relaciones tróficas posibles para cada uno de los ecosistemas, todo esto utilizando los sellos disponibles.

Con el botón *Sellos* también es posible clasificar y aprender los nombres de cada una de las frutas, verduras, hortalizas, animales. A través de distintas combinaciones en la pantalla se pueden desarrollar agrupamientos de productos naturales o de distintos seres vivos y ensayar criterios de clasificación. Por ejemplo en *frutas*, estos podrían estar dados por tipos de frutos, infrutescencias, frutas de estación, frutas propias u originarias de nuestra región, o de América, por citar algunos. A través de esta herramienta también es posible desarrollar la capacidad de establecer relaciones tróficas, taxonómicas y de otros tipos entre diversas especies o grupos de animales, clasificándolos y denominándolos de acuerdo a la sistemática biológica, o de acuerdo a otros criterios, por ejemplo de tipo de locomoción, de alimentación y otros.

La misma barra de frutas, verduras y hortalizas se presta, además, para trabajar el tema alimentación y nutrición.

Con una figura muda se pueden aprender las partes del organismo mostrado, utilizando para señalar el botón *Líneas* y para escribir el botón *Texto* los nombres de cada una de las partes del animal, planta, flor, fruta, etcétera.

También los diseños tienen escalas de tamaño que pueden ser usadas para desarrollar capacidad de descripción y conceptualización de lo espacio-temporal (grande, pequeño, antes y después) de acuerdo al orden en el que estén y a la calidad que se quiera destacar, todo lo que es funcional al aprendizaje de las herramientas de clasificación y evolución biológica.

Esta herramienta facilita la construcción de relatos, caricaturas, pues tiene diseños para escribir dentro de globitos, lo que permite, con el botón de *Texto*, representar diálogos.

Se pueden usar historietas en biología para presentar situaciones absurdas o erróneas y pedirles a los alumnos que deslinden lo correcto de lo incorrecto, que las ordenen secuencialmente, o que busquen el error y lo fundamenten. Por ejemplo, poner en el *lienzo* (espacio en blanco, central de la pantalla) hombres y dinosaurios juntos, o incluir calaveras en el período de formación del planeta.

En esa misma línea, también pueden colocarse situaciones que muestren riesgos innecesarios (o que pueden evitarse) para trabajar el concepto de seguridad, tan mencionado pero pocas veces profundizado en sus reales alcances, como en el plano de la seguridad social, confianza, salud pública, seguridad en el ambiente doméstico, social y laboral, seguridad en el laboratorio, para que los alumnos tomen decisiones conscientes y reflexivas de acuerdo a su edad sobre qué es lo mejor en cada caso y saber qué hacer, promoviendo de este modo cambios actitudinales que a su vez puedan derramarse hacia la familia y comunidad.

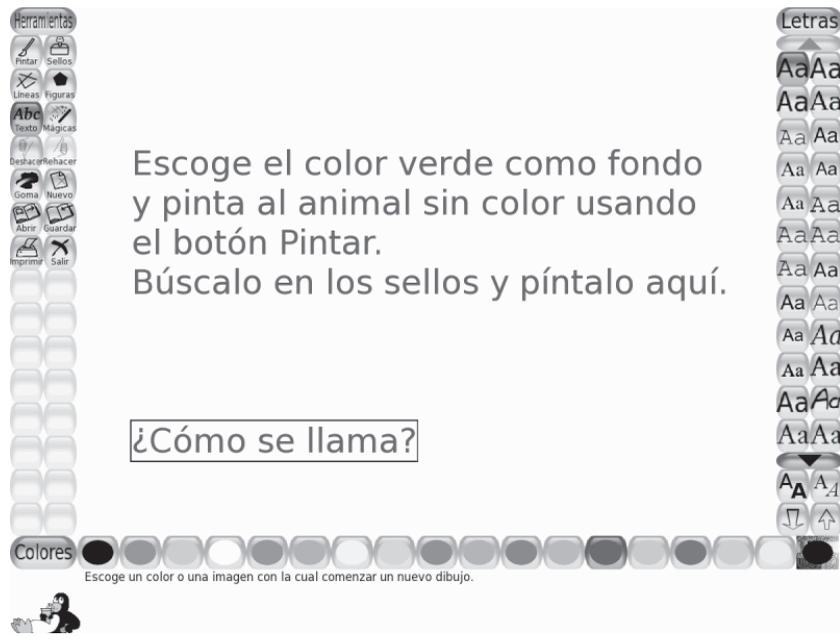
Es especialmente útil la barra de símbolos de tránsito para enseñar educación vial y fomentar la prevención de los accidentes de tránsito.

Además de al ya mencionado fondo de pantalla de los ecosistemas, el botón *Nuevo* permite acceder a un fondo de grillas que puede usarse para crear sopas de letras, crucigramas, o ejercicios de organización de niveles tróficos o de niveles de organización de la materia viva, por ejemplo, en los que, a partir de un menú dado, el estudiante deba decidir en qué lugar colocar los distintos diseños o él mismo pueda seleccionar de entre los diseños disponibles los más adecuados para construir dichas representaciones. Las sopas de letras pueden ofrecer la palabra escrita pero solicitar su definición o descripción o la realización de un ejercicio que establezca relaciones entre ellas a partir de un criterio biológico. Se pueden usar como juego disparador de la oralidad y verbalización de lenguaje técnico científico.

Otro fondo interesante es el que ofrece una hoja cuadriculada, lo que permite realizar gráficas o representaciones de áreas, y calcular relaciones matemáticas, porcentajes, etcétera. Al contar con diseños de números y símbolos algebraicos, Tux Paint da la posibilidad de representar una determinada situación matemáticamente en forma sencilla.

También incluye fondos de pantalla que son mapas. En biología, los mapas se usan en los contenidos que incluyen el medioambiente, poblaciones y salud, entre otros. Para estudiar temas del primero, por ejemplo, se puede ilustrar en ellos los distintos biomas, la distribución de la producción de biomasa, los climas (para el estudio de condiciones determinantes ecológicas). También se los puede emplear para tratar salud, recursos naturales, distribución de la riqueza y hambre, relaciones Norte-Sur, globalización y sus impactos en la natalidad, salud pública, explotación de los recursos, derechos humanos y calidad de vida. Son muy amplias las posibilidades de esta herramienta. Hay que poner un poco de «pienso» y otro poco de imaginación.

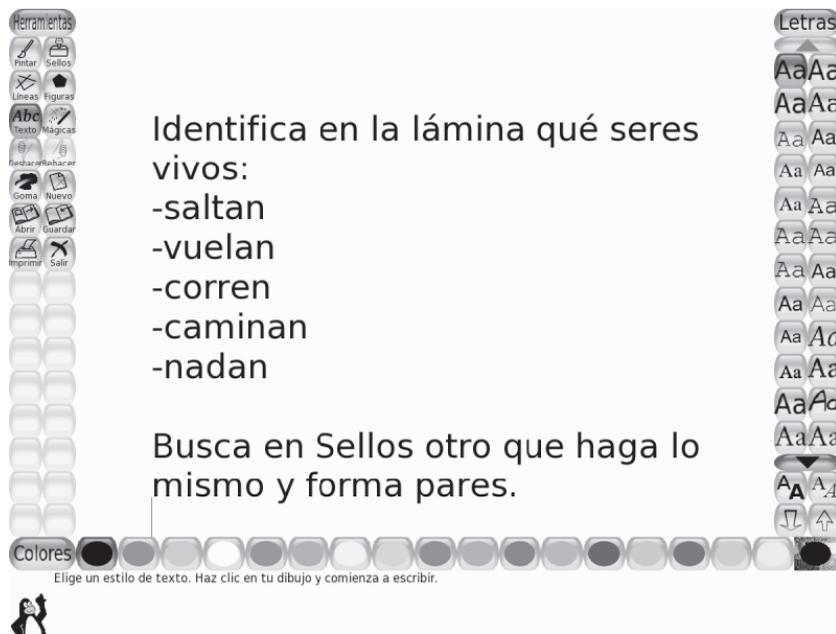
Utilizando colores para construir códigos de referencia (*Barra de colores*, en la parte inferior de la pantalla) además se puede dibujar y pintar. Por ejemplo, también se pueden dibujar y pintar moléculas químicas complejas como el ADN, señalando con letras sus componentes químicos y con colores las relaciones y ubicaciones de estos en la cadena.



Hay un sinfín de posibilidades más, que tienen que ver con el pentagrama y las notas musicales disponibles, ropa y atuendos adecuados para determinadas circunstancias, automóviles, aviones, máquinas, herramientas y distintos tipos de transportes, utensilios de la casa, instrumentos del campo de la óptica —como largavistas— y de tecnología digital, cámaras fotográficas, instrumentos musicales, y hasta un ovillo de lana, todos disponibles en los *Sellos* de Tux Paint. Aquí, con estas pantallas, va una muy breve muestra de una actividad posible:

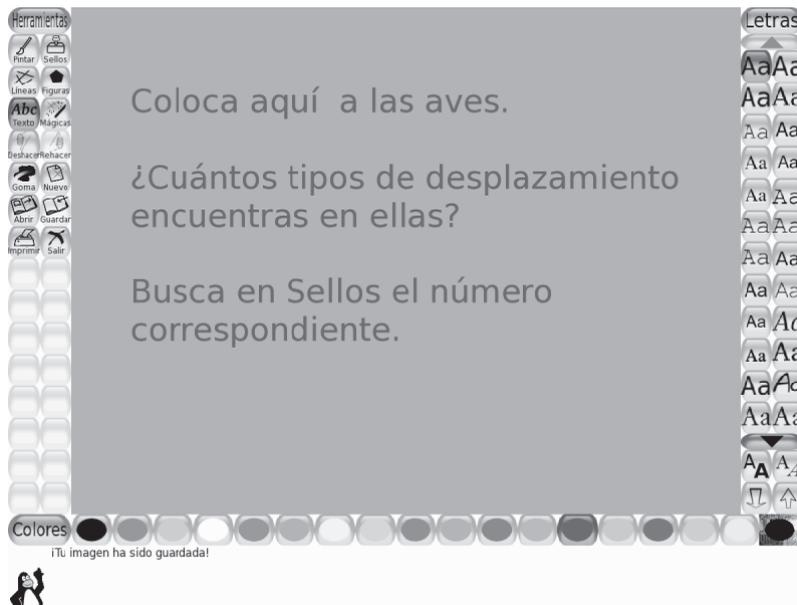


Aquí se marcó el botón *Sellos* (en azul, en el programa), lo que hace que aparezca en la barra de la derecha un conjunto de diseños. Moviendo las flechas inferiores de la barra se puede recorrer el menú de *Sellos* y seleccionar el más conveniente. La última figura que se incluyó es la del espantapájaros, por ello aparece marcada en azul y en la zona inferior de la pantalla aparece escrito el último objeto elegido. Se observa un animal en negro (canguro) y el espantapájaros coloreado y como silueta, más arriba.



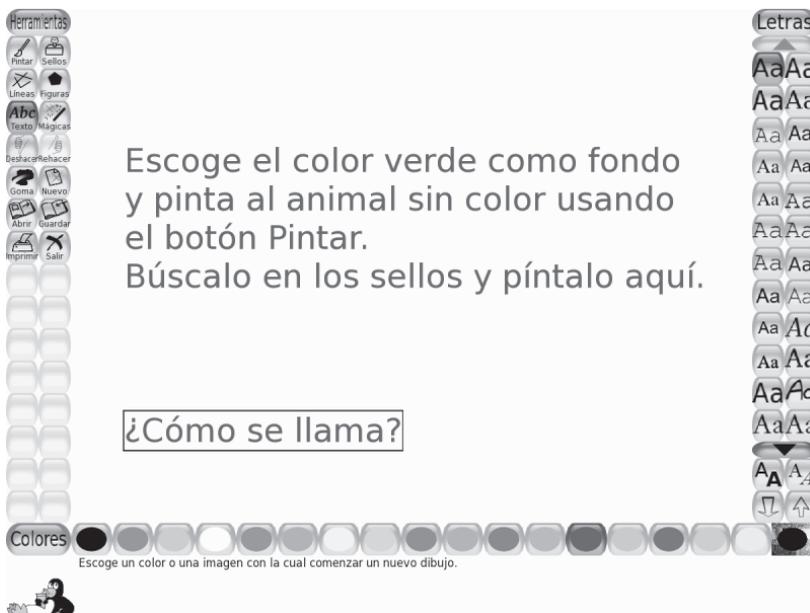
Aquí, está destacado el botón *Texto*, lo que hace que aparezcan letras a la derecha. En la barra de *Colores* (abajo) es posible seleccionar el color de la letra (marcado con un halo azul, en el programa) y en la barra de *Letras* (derecha) el tipo y tamaño de letra deseado (señalado en azul).

De este modo pueden escribirse consignas, respuestas o cualquier texto que se desee. A partir de los contenidos, en esta actividad el alumno logrará desarrollar el concepto de función, de homología respecto a un criterio taxonómico, así como la idea de par.



En esta página, a través del botón *Nuevo* se eligió un color de fondo, el naranja. Luego se cliqueó el botón *Texto* y se escribió usando las *Letras* de la columna de la derecha. En la barra de colores está indicado con un halo azul el color escogido para las letras. Al guardarlo, la pantalla lo notifica en la parte inferior.

Con el propósito de profundizar en la clasificación, se selecciona una sola clase del grupo de los vertebrados y se enfatiza la diversidad dentro de la función de locomoción, para un solo grupo (el de aves) con relación a los ejemplos mostrados en la primera pantalla. La enumeración de los tipos de locomoción puede hacerse numérica y verbalmente, llamándolos por su nombre.



Con esta consigna puede darse por finalizada la actividad o puede ser disparadora de una investigación acerca del tipo de animal que se trata, su clasificación taxonómica, particularidades reproductivas, área geográfica de pertenencia, estado actual en los ecosistemas en donde vive, grado de parentesco con otros animales, evolución, etcétera.

La actividad también invita a explorar la forma de usar el Tux Paint. En la barra de *Ayuda* (debajo de los colores) ya hay una sugerencia para empezar.





# Noveles en Lavalleja

Ana Esponda<sup>1</sup>, Alex González<sup>2</sup>, Loreley Gutiérrez<sup>3</sup>

## Resumen

Superada la formación docente inicial, los primeros pasos en este trabajo tienen sus particularidades y dificultades personales y profesionales. Del encuentro con los noveles hemos sacado algunas conclusiones: hay debilidades y problemas que son comunes; hay cierta sensación de estar moviéndose en soledad y pocos elementos en los cuales sostenerse; hay una tendencia a ensayar y probar formas de hacer docencia con escasos resultados.

Nosotros pensamos que el acompañamiento hay que gestionarlo, y que gran parte del éxito del trabajo en los primeros desempeños puede estar relacionado con una buena conducción de las dimensiones que involucra este proyecto.

## Palabras clave

GESTIÓN, NOVELES, ACOMPAÑAMIENTO.

En este trabajo se tratará de relatar la gestión del proyecto de Acompañamiento a noveles docentes, en ejecución en el Instituto de Formación en Educación de Minas.

El Instituto «Brigadier General Juan Antonio Lavalleja», de la ciudad de Minas, posee una amplia trayectoria de 62 años formando primero maestros y luego maestros y profesores. Casi todos los docentes del departamento y muchos de los departamentos vecinos son egresados de este centro.

- 
1. Maestra y profesora de Idioma Español. Docente del Instituto de Formación Docente de Minas desde el año 2006.
  2. Maestro y profesor de Historia. Cursa posgrado en Gestión de instituciones educativas. Se desempeña como director efectivo en el Instituto de Formación Docente de Minas.
  3. Maestra de Educación Común e Inicial. Profesora de Educación Media en la especialidad Ayudante Adscripto. Se desempeña desde 2009 como secretaria docente del Instituto de Formación Docente de Minas.

Una preocupación de direcciones y profesores de distintas épocas ha sido la buena y fructífera inserción de los docentes que egresaban, en el subsistema que les correspondiera y en la sociedad. La rápida inserción y la mejor gestión que ellos realizaran aumentarían la credibilidad en nuestro instituto, en la formación docente y en la educación pública uruguaya. Esta preocupación nunca logró ir más allá del asesoramiento directo de algunos profesores a algunos de los docentes recientemente egresados, a requerimiento de estos últimos.

Cuando en setiembre de 2010 llegó a nuestro centro la propuesta del proyecto Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral, muchos nos interesamos y entusiasmos con la idea.

Desde la gestión entendimos que algunas de las claves para asegurar la puesta en marcha del proyecto eran: motivar a profesores, funcionarios y egresados; delegar tareas, especialmente las que tienen que ver con aspectos operativos; persuadir acerca de lo novedoso de la idea y de las perspectivas de extensión que instalaría. Desde el principio estuvimos convencidos de que la implementación del proyecto se transformaría en un nuevo nudo de sentido entre la institución y el afuera.

El cansancio característico de esa altura del año, el trabajo de finalización de los cursos y el escaso tiempo de preparación, planificación y reflexión sobre lo que deseábamos hacer y lo que los noveles docentes demandarían no lograron desestimarnos y, firmemente, emprendimos la marcha en el proyecto.

Se comenzó con reuniones de interiorización, primero del Equipo de Dirección, luego en la Sala Institucional, más tarde se formó el Grupo de Referencia para el proyecto. Reunidas las voluntades, faltaba lo principal: establecer contacto con las últimas generaciones de egresados.

Enseguida detectamos que nuestras acciones tenían que estar dirigidas al área magisterial. Esta decisión se basó:

- en la fuerte tradición normalista del instituto,
- en la realidad de los egresos de profesorado, que son numéricamente escasos y muy heterogéneos en cuanto a campo del conocimiento,<sup>4</sup>
- en la constatación de que los noveles docentes de enseñanza media provienen de otras instituciones formadoras de la región.

---

4. Egresos cursos de profesorado: año 2008, dos profesores; año 2009, cuatro profesores y año 2010, dos profesores.

La otra gran decisión a tomar y que nos exigió más de una jornada de reflexión fue el mecanismo a seguir para seleccionar las temáticas y la metodología a abordar. ¿El instituto debería ofrecer lo que a nuestro juicio fueran carencias en la formación inicial de estos egresados? ¿Sería más prudente convocar a los egresados para recibir sus necesidades? Finalmente, acordamos seguir esta última opción. Se convocaría a los egresados de las tres últimas generaciones.

Los profesores adscriptos y los administrativos comenzaron a desplegar distintas estrategias de comunicación: correo electrónico, llamados telefónicos, avisos en la prensa y contactos personales.

Se logró una masiva concurrencia en una setembrina tardecita de lluvia torrencial. Esto, a nuestra lectura, indica el fuerte vínculo con la institución, la avidez por salir de dudas generadas en el comienzo del ejercicio docente, el éxito en las formas de comunicación empleadas, la posibilidad de reencuentro y de compartir vivencias que generaba el espacio.

Esta respuesta de los egresados reafirmó nuestra idea de su necesidad de acompañamiento en el comienzo del ejercicio profesional, y nos estimuló a continuar en el trabajo.

En esa primera instancia se realizó una aproximación de los noveles al proyecto, y se recogieron sus inquietudes acerca de las necesidades más perentorias que han surgido en su desempeño como docentes. Esto se hizo a través de un cuestionario escrito. La información aportada por los egresados fue procesada y tendió posibles líneas de acción.

La elección de las temáticas nos colocaba literalmente frente a los noveles en la posición de «socios». Debíamos entablar un diálogo para determinar los temas a abordar y curiosamente nos vimos frente a una forma novedosa de construir currículo. Esta experiencia por momentos despertó sensaciones de asombro y hasta fue movilizadora de nuestra propia identidad, que para nada estuvo en peligro sino que por el contrario cobró un nuevo sentido. Los temas, que tradicionalmente se imponen en forma unilateral, los estábamos acordando mutuamente, formadores y noveles. Y reforzamos lo de un nuevo sentido impregnando nuestro rol, porque en ese diálogo estuvo aquello de lo que se habla y de lo que no se habla, incluso tabúes y temas no negociables. Fue como vivenciar nuevos espacios de encuentro, nuevos tiempos de aprendizaje, nuevas formas de relacionamiento y de hacer docencia.

Mientras se decidían métodos, estrategias, recursos y procedimientos a llevar a cabo en el proceso de acompañamiento, en la Casa de la Cultura de esta ciudad se efectuó el lanzamiento oficial del proyecto. Para este fueron convocados ex alumnos, alumnos, docentes, prensa, autoridades y público en general. Algunos compañeros del equipo impulsor explicaron los objetivos, alcances y propósitos del proyecto. A su vez, desde la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria, la inspectora

departamental expresó las expectativas creadas en el subsistema de destino. Rescatamos el brindis, realizado al finalizar el acto protocolar de lanzamiento, como dispositivo de reencuentro entre todos los agentes involucrados directa o indirectamente en el proyecto, lo que generó un vínculo informal y horizontal entre profesionales de la educación.

De inmediato comenzó, por parte del grupo impulsor, la búsqueda de recursos para atender las demandas de los noveles maestros; en primer lugar se recurrió a los propios docentes del centro, luego se trabajó en redes con instituciones del Consejo de Educación Secundaria, con la Inspección Departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria y con otros organismos.

El primer taller reafirmó lo planteado anteriormente sobre lo positivo de un encuentro que se realiza a partir de la horizontalidad de los vínculos. Nos permitió vernos a todos como profesionales de la educación, enfrentados a similares problemas, que pueden apoyarse mutuamente y sentirse respaldados por los que antes fueron sus profesores. El primer dispositivo de acompañamiento estaba en marcha.

En ese taller los egresados no se mostraron abrumados por su condición de ex alumnos sino que por el contrario los vimos alegres, expectantes, con ganas de participar y de intercambiar saberes sobre el tema que los convocaba. En este sentido creemos firmemente que la ausencia de temores de ser evaluados o juzgados operó positivamente en una actitud proclive y saludable al intercambio y aprendizaje entre colegas.

Este entusiasmo, motivación y creciente movilización interior han sido una constante en cada jornada realizada. Cada vez que llegan al instituto para una nueva actividad, acercan más dudas y otros temas que los inquietan. Se percibe una necesidad de continuidad, a lo que se suma la renovación de los beneficiarios del proyecto, ya que en 2011 hay otra generación de noveles, que no estaban incluidos en 2010 porque eran estudiantes de 4.º, y ahora reclaman su lugar en el proyecto.

Podemos al respecto plantearnos algunas preguntas y esbozar respuestas. ¿La institución continúa siendo depositaria del saber que ellos buscan? Pensamos que la formación de grado habilita cierta relación de dependencia del estudiante con referentes disciplinares más que con lo institucional en sí. Generalmente vemos que después del egreso se acercan a determinados docentes que constituyen una autoridad en la materia de referencia, es decir que la aproximación a la institución es parcial. Por allí vemos que este proyecto puede articular procesos de integración de otras áreas (incorporando nuevos formadores) y mejorar la confianza depositada en la comunidad profesional, lo que estaría redundando en un cambio de mirada sobre lo institucional.

¿Vienen a buscar más de lo mismo? Esta es una tentación en la que no queremos caer. La formación inicial ya cumplió su ciclo y estamos frente a una experiencia

de formación permanente que debe contener otro valor académico. Por eso, al equipo impulsor lo consideramos grupo académico, no es un grupo de apoyo, tampoco dicta cátedra. Se trata de un nuevo lugar de formación donde se encuentra la especificidad, la reflexión, la realidad, lo emocional y hasta el cansancio.

Una anécdota para cerrar: algunas docentes del equipo impulsor son reconocidas en el medio por su labor profesional como psicólogas y no como profesoras de la institución. A su vez, esas docentes participaron de ruedas de prensa en las instancias de lanzamiento del proyecto. Esto trajo aparejado que a nivel de opinión pública y de algunos círculos de docentes del medio se entendiera que la finalidad del acompañamiento era terapéutica.

La circulación de esta confusión nos interpeló como centro en el entendido de que habíamos hecho las cosas mal si esa era la imagen que el proyecto o la explicación de las profesoras había desatado. Fue así que nos dedicamos a revisar los mensajes emitidos en los medios para analizar su contenido. No obstante, todas las lecturas y desgrabaciones arrojaban que no había dudas acerca de la claridad de los planteos y que en ningún momento se mencionó que se tratara de ayuda psicológica sino de habilitar un nuevo espacio de reconocimiento y encuentro, espacio de producción y participación.

Aquello que nos inquietó no era más que parte del imaginario social.

En suma, sabemos que la suerte de un ejercicio laboral eficaz y eficiente no está ligada únicamente a la formación de grado ni a los primeros acompañamientos que desde esta experiencia realicemos. Pero apostamos a que una buena gestión del proyecto puede contribuir a mejorar el oficio, de hecho, está mejorando el nuestro y eso no es poca cosa.

## ANEXO

## Encuesta

Nombre	Teléfono	Escuela
Correo electrónico		

1. Enumere de acuerdo a su importancia grandes obstáculos que ha tenido que enfrentar en su inserción laboral.

2. ¿Cuál o cuáles de esas dificultades no ha podido solucionar aún?

3. Esos obstáculos los atribuye a:

- carencias en la formación
- falta de recursos
- falta de apoyos:
  - de las familias
  - de los colegas
  - de los superiores
  - la realidad escolar

4. ¿Le parece que podría ser función del instituto acompañarlo en su inserción al mundo laboral?

5. Si la respuesta anterior es positiva,

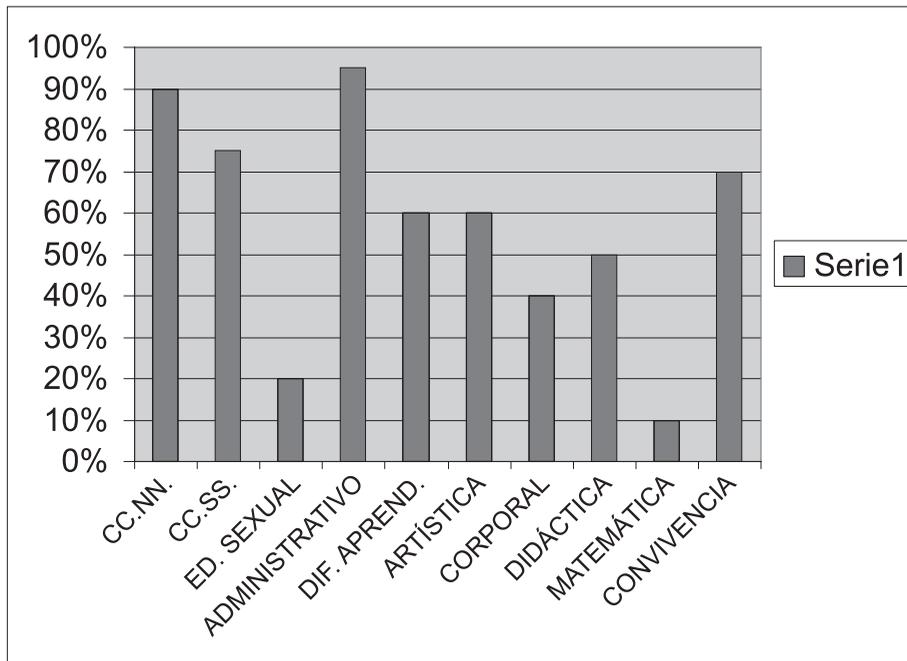
a) ¿Estaría dispuesto a participar de una propuesta de acompañamiento?

b) ¿En qué instancias, áreas o temas le gustaría recibir apoyo?

c) ¿Cuál sería la disponibilidad horaria con la que cuenta?

Gracias por sus respuestas.

### La voz de los egresados





# Espacios de reflexión acerca de la convivencia escolar con noveles docentes

Yliana Zeballos<sup>1</sup>, Daniela Díaz Santos<sup>2</sup>

## Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto Acompañamiento a docentes noveles del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja. Entre los pedidos de los noveles tomamos el de trabajar la convivencia en la escuela, tema que preocupa en la actualidad dada la incertidumbre que generan los nuevos escenarios educativos. Consideramos necesario que previamente a un trabajo que consista en transmitir herramientas acerca del cómo trabajar la convivencia en el aula a modo de un programa consideramos que es importante la reflexión sobre las concepciones previas, las circunstancias personales y la dimensión emocional de los noveles docentes. Trabajamos la convivencia en el aula tomando al sujeto docente como «parte de», directamente implicado y enfatizando el vínculo de enseñanza como un vínculo afectivo

Desarrollamos espacios de reflexión valorizando lo que les pasa cotidianamente en la escuela, apuntando a buscar interrelaciones entre ello, sus modelos de entender la realidad —construidos en parte en su biografía escolar— y los aportes teóricos que podamos brindar sobre la temática.

- 
1. Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Maestranda en Derechos de Infancia y Políticas Públicas. Diplomada en Mediación Socioeducativa, FLACSO. Cursa diploma en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO. Docente del Instituto de Formación en Educación de Minas, Lavalleja. Asistente del Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Coordinadora del Equipo Técnico-Docente del Centro Despertar, en convenio con INAU. Psicóloga del Programa «Escuelas Disfrutables» ANEP-CEIP, Inspección Departamental de Lavalleja.
  2. Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Maestranda en Psicología y Educación, Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Diplomada en Educación y Constructivismo, FLACSO. Diplomada en Mediación Socioeducativa, FLACSO. Docente del Instituto de Formación en Educación de Minas, Lavalleja. Psicóloga del Programa «Escuelas Disfrutables» ANEP-CEIP, Inspección Departamental de Lavalleja.

## Palabras clave

CONVIVENCIA, BIOGRAFÍA ESCOLAR, ESPACIOS DE REFLEXIÓN.

## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto Acompañamiento a docentes noveles del Instituto de Formación en Educación de la ciudad de Minas, departamento de Lavalleja.

En la base de esta propuesta encontramos la necesidad de una formación permanente para el ejercicio de la profesión docente, considerando que esta no se agota con la formación inicial sino que las instituciones formadoras necesitan implementar diversos dispositivos para sostener y acompañar este proceso.

Desde el instituto se planteó el propósito de «implementar una experiencia colaborativa de acompañamiento a los noveles docentes que facilite los procesos de inserción laboral». En los meses de agosto y setiembre de 2010 se realizó la presentación del proyecto a la sala docente, se conformó un grupo impulsor de este a los egresados y a la comunidad, y se comenzó con su ejecución.

El equipo docente impulsor asumió este proyecto como un viejo-nuevo desafío. Históricamente los docentes del Instituto desde diversos lugares han realizado esta tarea de acompañamiento de un modo informal. Este proyecto propone formalizar y darle un sentido a partir de la generación de espacios sistemáticos de reflexión sobre la práctica y formación continua.

Nos proponemos líneas de desarrollo profesional en las que el docente es el protagonista de su formación así como el desarrollo de comunidades de aprendizaje donde conjuntamente con los formadores de formadores se logran construcciones colectivas transformadoras e innovadoras. Pensamos el acompañamiento desde un lugar transicional, en el sentido de encontrarse entre fronteras: las del instituto y las de las escuelas.

Algunas herramientas con las que contamos son la motivación, la inspiración y la creatividad. El desafío es implicar a todos y a cada uno, generando tiempos de acciones y reflexiones del equipo impulsor y con los egresados. Nos invita a crecer, a comunicar y compartir el saber y el sentir a partir del esfuerzo y el compromiso con la labor docente.

En nuestra propuesta el trabajo con noveles docentes implica abordar la dimensión emocional: atender a los sentimientos que se disparan al comenzar a trabajar. Entusiasmo e interés por el hecho de trabajar, angustia y desconcierto provocados por lo nuevo, así como incertidumbres asociadas a los nuevos escenarios educativos. Desde esta dimensión adquieren nuevos sentidos los temas que los noveles plantean como interés en trabajar, temas que surgen asociados a las dificultades con las que se encuentran en sus escuelas. Como veremos más adelante, ello sucede con la temática de la convivencia.

Espacios que permitan sostener, acompañar, guiar, ayudar desde distintos dispositivos permiten transformar en temas de todos los problemas de cada uno en la labor cotidiana, espacios de reflexión sobre la práctica educativa y sobre nosotros mismos.

Tomando la metáfora que plantean Mirta Lesma y Cristina Tripollini (2009) nos atrevemos a pensar esta experiencia de *acompañamiento* como un *caleidoscopio* que nos trae a través del movimiento una infinita amalgama de luminosos colores y maravillosas formas. Según los giros que hagamos podremos abordar los problemas desde distintas perspectivas y asignarles diversos sentidos.

## Espacios de reflexión sobre convivencia

Uno de los temas a abordar de acuerdo a los intereses de los noveles ha sido el de la convivencia. Hemos considerado que previamente a la transmisión de herramientas concretas para implementar en el aula es sumamente necesario construir con ellos la demanda realizando un trabajo de concepciones previas acerca de la convivencia que necesariamente nos lleve a trabajar las circunstancias personales.

Percibimos que el encuentro con los alumnos reales puede llevar al novel a sentir la necesidad de desarrollar *técnicas* en el aula para trabajar la no violencia y lograr un mejor relacionamiento entre los alumnos, mejora en la calidad de los vínculos, en las habilidades sociales en el entendido de que ello es un puente para luego trabajar *los aprendizajes*.

Los planteos acerca de trabajar la convivencia escolar son recientes en la historia de la educación y aun más como parte del currículo explícito; históricamente han pertenecido al currículo oculto. También en las escuelas, se entiende tradicionalmente que el maestro *debe* tener aptitudes para el manejo de la convivencia en el aula vinculado al tema disciplinar. En este sentido vemos como en el imaginario colectivo el novel docente es considerado con escasa experiencia y poco instrumentado para el manejo del

grupo. Tomarlos como «inexpertos» en este sentido los convierte en alumnos pasivos que, si bien ahora como maestros, van a una clase a escuchar sobre convivencia, a «capacitarse». Buscamos un trabajo con ellos más profundo, crítico: ¿a qué se refieren cuando plantean *convivencia*? ¿El tema adquiere una entidad propia a modo de contenido programático? ¿Como un nivel primero, necesario, disciplinar, que permita luego el trabajo de «otros» contenidos?; ¿Qué características consideran que debe tener la implementación de actividades de convivencia en la escuela? Básicamente trabajaremos cómo se incluyen ellos en dichas actividades.

## Vínculo afectivo

El acto educativo supone un vínculo, pudiendo afirmar incluso que el vínculo educativo es un vínculo afectivo. Como plantean Alliaud y Antelo (2009), esta característica vinculada con la vocación es la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida.

Los aportes de Violeta Núñez (2003) hacen referencia al origen etimológico de la palabra *vínculo*, que proviene de *vinculum*: 'atadura', 'unión de una cosa con otra', *vinclo*: 'anillo' o 'joya de forma anillada', *brinco*: 'jugar', 'brincar como niños'. Estos tres conceptos hacen referencia a la idea de vínculo educativo como instante que deja su marca en el tiempo: atadura, joya, saltar o jugar.

El vínculo educativo no es del orden de lo estable. Es necesario devolverle al trabajo educativo su carácter de aventura y de develamiento del mundo. Nos da la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura vivifique y perdure de la manera que suelen perdurar estas cosas: transformadas.

El vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación sino que se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada que deja su marca.

De este modo concebimos la convivencia como las relaciones interpersonales que se manifiestan en la cotidianeidad entre otros y con otros como condición necesaria del vivir en sociedad; tomando los aportes de Graciela Frigerio (2010), es aquello que necesita ser continuamente construido, cuidado y alentado. No existiría vida en lo humano si no hubiera otro con quien relacionarse, aprender, convivir.

## Convivencia y retorno sobre sí mismo

Consideramos necesario que antes de un trabajo que consiste en transmitir herramientas acerca del cómo trabajar la convivencia en el aula a modo de un programa es necesario trabajar, como mencionamos más arriba, las circunstancias personales de los noveles docentes. Tomamos al sujeto docente como «parte de», directamente implicado, y enfatizamos el vínculo de enseñanza como un vínculo afectivo que necesariamente lleve a un reconocimiento de ese ser parte, a un autoconocimiento.

Trabajar el sí mismo que implica una reflexión permanente sobre la práctica. Incluirse en el grupo y en la institución en el lugar del sujeto que participa, es parte y se relaciona con otros.

Desde este lugar de la inclusión y el autoconocimiento consideramos que el novel docente necesariamente debe reflexionar-se como sujeto de enseñanza pero también como sujeto de aprendizaje, y como el niño escolar que fue.

Filloux (1996) aporta la idea de la necesidad del docente de retornar sobre sí mismo y sobre su propia infancia. De ahí la importancia de tomar conciencia por parte del maestro de esta relación con la infancia, resolver los problemas que pueda tener con su propia infancia y con la infancia en general. El autor sostiene que la formación de los docentes implica en cierto nivel el análisis de lo subjetivo inconsciente. La posición misma de enseñanza provoca la necesidad del retorno sobre la propia infancia.

La investigadora argentina Andrea Alliaud plantea en múltiples trabajos (1998, 2004, 2009) cómo los modelos construidos durante las etapas escolares no acceden directamente a la conciencia, de ahí su carácter implícito, por lo que se actualizan en las instancias de aprendizaje y de práctica escolar sin generarse niveles de reflexión y problematización.

Consideramos que las prácticas del docente pueden estar determinadas por el niño que fue y las prácticas de enseñanza sobre convivencia escolar particularmente; «yo de niño era insoportable», «yo era tímida, sentía que me discriminaban»; «yo quiero ser como aquella maestra que tuve, no volaba una mosca en la clase»; «cuando visité aquella clase, todos los niños se pararon a mi entrada y hasta que el maestro no les ordenó que se sentaran no lo hicieron, qué bueno». La biografía escolar de los noveles influye a la hora de pensar la convivencia escolar en el sentido de las concepciones de autoridad y disciplina que vivió como alumno pero que ahora le toca vivenciar en otro y diferente escenario escolar desde el lugar de docente.

La propia experiencia escolar vivida se reactualiza en la práctica docente, principalmente en los primeros tiempos donde son más comunes las situaciones de ansiedad e incertidumbre. De este modo la experiencia escolar oficia como una fuente de conocimientos, plantea Alliaud, a la vez que conforma esquemas que organizarán las prácticas, las representaciones, los discursos y las visiones del presente.

Cuando los sujetos vuelven a la escuela se reinsertan en ella; ahora como docentes o practicantes, pero se hallan «formados» por lo que vivieron y aprendieron en las instituciones educativas en las que fueron estudiantes. De acuerdo a la familiaridad que el maestro encuentre en el contexto actual con el contexto pasado de formación como alumno será el modo en que los esquemas y modelos actúen conformando prácticas y representaciones. Esos modelos funcionan frente a lo diferente y extraño, lo que se sale de los modelos en la escuela actual y real genera malestares e interferencias (Alliaud, 2004). De este modo constituyen un sentido práctico de conocimiento que «suele escapar a muchas propuestas formales de formación profesional» (Frigerio, 2010:3).

De ahí que nuestra propuesta apunte a analizar y cuestionar dichos modelos, que son personales pero que se conforman también en un colectivo. Nos proponemos así como objetivo fomentar al análisis de las situaciones grupales promoviendo proyectos y trabajos conjuntos. Conformando un *nosotros* que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerda que no estamos solos.

En el desarrollo sistemático de los espacios de reflexión partimos de lo que les pasa cotidianamente en la escuela, apuntando a buscar interrelaciones entre ello, sus modelos de entender la realidad y los aportes teóricos, no solo aportar soluciones *técnicas* sino ayudar y habilitar para la producción y construcción propias.

## Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea y Estanislao ANTELO (2009): «Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar», en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, n.º 1, pp. 89-100.
- ALLIAUD, A. (1998): «El maestro que aprende», en *Ensayos y experiencias*, n.º 23, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2004): «La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional», en *Revista Iberoamericana de la Educación*, n.º 34/3 del 25/11/2004.
- AZZERBONI, Delia (2002): «Biografía escolar, la formación inicial y la socialización laboral», en *Novedades Educativas*, año 14, n.º 143.
- BENTANCOR, Gabriela, Adriana BRIOZZO y Martín REBOUR (comp.) (2010): *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*, UNESCO-UNICEF-ANEP.
- DIKER, G. y F. TERIGI (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.
- FILLOUX, J. Claude (1996): *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, Serie Los Documentos, 1.ª ed.

- FRIGERIO, Graciela (2010): «La educación: una escena del vivir entre otros / con otros. Reflexiones para compartir», Encuentro, junio, Montevideo.
- LESMA, Mirta, Cristina TRIPOLLONI et al. (2009): «Relatos desde Villa Quinteros, parte 1: Caleidoscopio de experiencias de docentes noveles», en Beatriz ALEN y Valeria SARDI (coord.): *Iniciarse como docentes en escuelas rurales*, 1.ª ed., Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- NUÑEZ, Violeta (2003): «El vínculo educativo», en Hebe TIZIO (coord.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona: Gedisea.



# Una mirada al rol docente

Sheila Solange Tarde Techera\*

## Resumen

El presente trabajo es una reflexión sobre el rol docente, realizando una breve reseña por los momentos más relevantes de su evolución histórica.

La circunstancia está dada por la percepción de continuos cambios tanto a nivel familiar como escolar que afectan al sistema educativo y especialmente a los alumnos.

El reflexionar sobre este tema conduce a cuestionarse acerca de supuestos incorporados como naturales, tratando de develar los hilos invisibles que sustentan nuestras prácticas. Se hizo necesario reflexionar a partir de una visión contextualizada históricamente al entender que toda creación humana está ligada a un tiempo y espacio determinado.

Implica, además, un deseo de construir una nueva identidad que permita resignificar nuestra escuela y visualizar a los docentes como intelectuales transformadores, profundamente comprometidos con su labor y, por ende, con el mundo que estamos construyendo.

## Palabras clave

EDUCACIÓN, ROL DOCENTE, CAMBIOS.

---

\* Egresada de IPA en la especialidad Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho. Efectiva en Secundaria (4.º grado) y UTU (3.º grado). Profesora interina de Sociología en Formación Docente. Maestranda de Didáctica de la Sociología en IPES.

## Introducción

El ser humano es un sujeto en constante construcción, moldeado por un continuo interactuar con otros, nuestros mayores escultores se encuentran en las etapas iniciales de nuestra vida, la familia es nuestro primer agente socializador, es ella quien nos brindará nuestra primera concepción de nosotros mismos. Al decir de Lacan «nacemos en el otro», el yo surge de un estado de desconocimiento de sí mismo. La síntesis inicial del yo es otro yo, a este concepto lo llama *extimidad*, es en función del otro, del lenguaje del otro que yo me constituyo.

Nuestra identidad se construye y adquiere sentido en un mundo de otros, en un mundo ya construido. El niño debe internalizar esa construcción y para hacerlo utiliza como herramienta clave al lenguaje, es el primer instrumento de poder que se aplica sobre el individuo y se conceptualiza como una institución conformada por un conjunto de símbolos y significaciones, que refiere a construcciones subjetivas de otros.

«El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla» (Berger y Luckmann, 1979).

Todas las sociedades se encargan de asegurar la internalización, por parte de los más pequeños, de conocimientos seleccionados como vitales para esa sociedad. Para socializar no solo es fundamental la familia sino también la escuela.

## Nacimiento de la escuela

En los albores de la modernidad, la división del trabajo generó una distribución social del conocimiento, lo que requirió de procesos institucionalizados que permitieran realizar de manera expresa la transmisión cultural.

A medida que se produjo un superávit económico fue posible que existieran individuos dedicados a actividades que no estaban directamente vinculadas con la subsistencia, lo que dio lugar a la producción de un conocimiento que requería de procesos institucionales específicos. Es esto lo que justifica la necesidad de disponer de formas organizadas de transmisión cultural, de espacios y modos en los que pueda garantizarse a las sucesivas generaciones la adquisición del «capital intelectual, emocional y técnico» (Stenhouse, 1984) de la sociedad en que viven. Esta necesidad se vio materializada en la escuela. Con las ideas de los ilustrados acerca del progreso y la racionalización, se asocia a la enseñanza con una educación útil para combatir los males sociales.

Al pasar de la sociedad estamental a la sociedad de clases se hace necesario formar ciudadanos encargados de defender los nuevos valores sociales, es la escuela la encargada de transmitir y legitimar las nuevas ideas.

Las diferencias sociales se ven reafirmadas en este espacio: «Encontramos una gestión diferenciada de la educación de los niños de las clases trabajadoras que irán a la escuela nacional (escuela para todos), a la que naturalmente no asisten los hijos de la burguesía» (Varela, 1979).

En la escuela los niños demostrarán sus capacidades y en función de ellas encontrarán un lugar en la sociedad. El sistema escalonado, diferenciado, del sistema educativo asigna distintas funciones para los distintos estratos sociales, así se legitima la desigualdad social.

Para Althusser (1980), la escuela es un aparato ideológico del Estado que se justifica en la necesidad de las sociedades industriales de reproducir y cualificar la fuerza de trabajo. Así, junto a la reproducción de la cualificación de la fuerza del trabajo (currículum formal) se reproducen y legitiman las relaciones de producción (currículum oculto) (Giroux, 1983).

Estas consideraciones hacen énfasis en el papel reproductor de la escuela y además en la forma que las clases dominantes se imponen sobre las dominadas. A la imposición de una concepción propia de la visión, de los valores, de los modos de vida, Bourdieu y Passeron la llaman «violencia simbólica». Para ejercer esta violencia de manera efectiva debe hacerse en forma velada, sutil, para que las imposiciones no se vean como tales sino que sean percibidas como necesarias y naturales, esta convicción permitirá disminuir los cuestionamientos al sector dominante.

## El rol docente

«La escuela tradicional es vista como institución de socialización secundaria, o sea, se partía del supuesto de que la familia era la encargada de conformar el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad, sobre esa base la escuela se encargaría de brindar conocimientos, valores, actitudes cada vez más especializados que correspondían al desempeño de roles sociales relativamente estables y ordenados jerárquicamente» (Tedesco, 2000).

La carrera docente, en sus inicios, responde a una tensión entre dos paradigmas: el del apostolado versus el del oficio aprendido. El apostolado que implicaba la docencia, con sus consiguientes condiciones morales, obedece al papel que se le asignaba al sistema educativo en el momento fundacional del Estado. Se equiparaban la ciencia racional y la escuela con la función de la religión y la iglesia en las sociedades occidentales precapitalistas. La escuela debía construir la nueva

subjetividad que correspondía al ciudadano de la república moderna. La tarea del maestro era un «sacerdocio» y la escuela «el templo del saber». La enseñanza es vista como una «misión», lo que implicaba una gratuidad que no concuerda con lo que se espera de una profesión, a su vez, se exigía una serie de conocimientos racionales (pedagogía, didáctica, psicología, etc.) que el maestro debía aprender y aplicar en su tarea.

El equilibrio inestable entre ambas visiones forma la particularidad del oficio de enseñar, y esta dualidad se mantiene, aún hoy, en las autorrepresentaciones de maestros y estudiantes de la carrera docente.

En los años 60 y 70, la masificación de los puestos de maestro, el aumento de la escolaridad de la población, el deterioro de las condiciones de trabajo, la pérdida de prestigio son las bases sobre las cuales se va estructurando una nueva representación de la docencia como un trabajo, a lo que se suma la sindicalización del magisterio. Las luchas por las condiciones de trabajo y mejoras salariales son un freno para las pretensiones de exigir a los docentes tareas que no estén claramente establecidas.

Se plantea una posición de antiprofesionalismo y, por ende, de mayor identificación con el trabajador asalariado, así se expresa en las palabras de Gracetti, dirigente del gremio docente argentino: «Nuestro lugar por historia es junto al pueblo, y en lo orgánico gremial junto a los demás trabajadores...» alertaba contra «nuestras veleidades como profesionales, a las que, entre otros males, les debemos la postergación sectorial...».

En la actualidad la definición del docente implica combinaciones variables entre estos tres elementos: vocación-apostolado, trabajador asalariado y profesionalidad.

La actividad docente requiere de vocación, de un compromiso ético-moral con el otro, de una actitud de entrega. También el docente es un funcionario asalariado que tiene una relación de dependencia funcional. A su vez la profesionalidad se genera en el hecho de que el docente debe dominar competencias racionales y técnicas propias de su oficio, que se aprenden en un tiempo y espacios determinados.

Las representaciones reales del oficio del maestro se articulan entre estos tres elementos estructurales: el apostolado, el trabajo y la profesión.

## **La actualidad: una época de cambios**

Si tuviéramos que elegir un término para sintetizar la época en que vivimos sería: *cambios*, acelerados, removedores, estructurales, especialmente en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización.

En el nacimiento de la modernidad, la socialización de las nuevas generaciones se apoyaba en la familia, la iglesia y la escuela, las dos primeras han sufrido transformaciones ocasionadas por el proceso de secularización, la introducción de la mujer al campo laboral, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, los cambios en los modelos de autoridad, etcétera. La escuela, por su parte, se ve sometida a nuevas demandas sociales que implican nuevas exigencias para los docentes.

En su inicio la escuela fue diseñada como una institución especializada, que representaba la voluntad y los intereses generales, por tanto era responsabilidad del Estado. Significaba un proyecto innovador frente a lo tradicional, difundía confianza en la educabilidad de las personas como ciudadanos forjadores del Estado-Nación. El éxito socializador de la escuela se basaba en que su proyecto era portador de un sentido, entendido el término en su triple dimensión: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento dado por el principio de la Nación, la democracia y el mercado como ejes articuladores del proyecto colectivo; la unidad se basaba en la propuesta ideológica en la que cada individuo tenía su lugar; la finalidad estaba dada por la posibilidad de un futuro siempre mejor.

En el siglo xx dos ideas básicas de la formación del ciudadano: democracia y nación están en proceso de revisión, lo que genera una erosión de la capacidad socializadora de las instituciones. Tanto la familia como la escuela han perdido capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social, a su vez, los nuevos agentes de socialización (medios masivos de comunicación, especialmente la televisión) no han sido diseñados para la formación cultural de las personas, sino que suponen que dicha formación ya está adquirida.

Neil Postman, en su libro sobre la desaparición de la niñez en la sociedad contemporánea, sostiene que la televisión ha develado tres áreas: *a)* la sexualidad, *b)* la violencia, *c)* la capacidad de los adultos para dirigir el mundo. En la socialización tradicional estas áreas estaban negadas, para llegar a esa información debían dominar la lectura y la escritura y estar presentes en donde ocurrían los hechos, actualmente la televisión ha eliminado esas barreras. Antes del tiempo de la televisión, el niño tenía accesos progresivos al mundo de los adultos, hoy es posible acceder a todo, por esto Postman sostiene que ha desaparecido la niñez.

Esta situación erosiona la relación familia-escuela, en el siglo xix la escuela era una continuación de la familia, el niño pasaba de una institución de cohesión a otra en donde regían las mismas categorías: secuencia y jerarquía, que suponían un modelo único. En el siglo xx la familia se ha modificado mucho más que la escuela. «Mientras en la familia se ha establecido la diferenciación, el respeto a la diversidad, la ampliación de los espacios de elección y la personalización, en la escuela, en cambio, se mantiene la indiferenciación, las opciones son reducidas, la diversidad personal es resistida» (Tedesco, 2000).

Esta situación es, para muchos autores, causa de fracaso escolar, incluso de violencia en las aulas.

La escuela está perdiendo su capacidad socializadora, y esto acarrea que la figura del maestro se vea deteriorada. Son múltiples las causas que generan este proceso, pero si comparamos la organización escolar de la escuela tradicional con la actual podemos señalar que, en la primera, los dos conceptos centrales fueron: *a)* la secuencialidad en el acceso a la información y *b)* la jerarquización de las posiciones a las que se puede acceder en relación con la educación recibida. La secuencialidad se asocia a las etapas del desarrollo de la personalidad y la jerarquización a las diferentes posiciones en la estructura social. En la actualidad ambos conceptos se ven afectados.

*a)* La secuencialidad está cuestionada por dos factores: la televisión revela la misma información para todo el mundo, no existe una adecuación gradual en función de la edad. Además el maestro, como figura portadora del saber que ofrecía al niño los conocimientos en función de su edad, hoy se ha transformado también en un alumno, considerando la necesidad de estar en continuo proceso de aprendizaje (dados los cambios constantes que se dan en todas las áreas de conocimiento, especialmente en la tecnología).

*b)* La jerarquización se ve afectada por las dificultades que genera la dualidad entre la expansión de la matrícula en el sistema educativo y un mercado laboral que se reduce. El obtener determinados niveles educativos ya no es garantía de acceder a determinados estratos sociales.

Las dificultades no se limitan solo a estos aspectos, sino que también refieren al contenido del mensaje socializador, estamos presenciando lo que algunos autores llaman una «pérdida de sentido».

En la modernidad los mensajes eran claros, sólidos, la fe en el Estado como institución protectora de sus ciudadanos, la familia como formadora en los valores básicos, la educación visualizada como la herramienta para erradicar los males y conducirnos hacia un mundo mejor. Actualmente existe una sensación de desencanto frente a esas ideas, el Estado no fue capaz de proteger a los ciudadanos ofreciendo perspectivas de futuro ante las dificultades enfrentadas, al respecto Laidi (citado por Tedesco, 2000) afirma «todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro [...] El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectivas lo que las hace esclavas de la urgencia».

Esta pérdida de sentido genera que los educadores queden sin puntos de referencia, según Tedesco (2000) las consecuencias de la ausencia de sentido sobre la

educación son: *a)* reduce el futuro a una sola perspectiva, la económica, esto genera una baja capacidad de adhesión debilitando los vínculos sociales y convirtiéndose en un proyecto asocial; *b)* coloca la transmisión de identidades en términos regresivos, existe una tentación de volver a las visiones rígidas de las identidades del pasado; *c)* la consecuencia anterior fortalece la inmovilidad y desconfianza ante ideas innovadoras.

Estas consideraciones afirman la necesidad de construir una nueva identidad.

Para hacerlo, un primer aspecto a tratar sería la necesidad de establecer una determinada articulación entre lo estable y lo dinámico. Lo estable, con la crisis de la modernidad, se ha reducido al mínimo, esta reducción no significa un lineal aumento de los ámbitos de la libertad sino que se asocia con inseguridad, pérdida de confianza e incluso genera el deseo desmedido de imponer límites y pautas rígidas. Esta dualidad se manifiesta en lo educativo, un ejemplo de ello se observa en el tema de la violencia, al decir de Tedesco: «Una de las críticas más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado superar el problema de la violencia eliminándola como tema de las acciones escolares [...] Nuestra cultura tiene esto de particular: estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero convierte en tabú la agresividad en relación con la violencia».

Es necesario, entonces, encontrar un equilibrio entre un núcleo sólido de valores y conocimientos con desempeños intelectuales flexibles y creativos.

Un segundo punto necesario en la construcción de esta nueva identidad se centra en cómo construir una identidad nacional que sea compatible con la apertura y el respeto hacia los diferentes. El concepto de ciudadano, base del Estado-Nación, no ha sido totalmente superado, para lograr construir un concepto más amplio y respetuoso de todos es necesario tener confianza y seguridad en nuestra propia identidad, a partir de ella se hace posible conformar una identidad global. Esto permitirá promover ciudadanos responsables y comprometidos con una cultura de paz y tolerancia.

Un tercer tema clave está dado por la tensión entre intereses individuales e intereses generales. En el capitalismo tradicional los intereses generales eran en realidad los intereses particulares de determinado sector social que imponía así una visión hegemónica. En la actualidad, esto se ha debilitado, hay una tendencia a depositar más poder en los ciudadanos, lo que implica una mayor cuota de responsabilidad.

El término *responsabilidad*, en su sentido etimológico significa «capacidad de dar respuesta», esa capacidad «empodera» a los individuos. El ejercer la responsabilidad requiere de una formación ética que potencie la inclusión, la tolerancia y la cultura de paz.

Directamente relacionada con la responsabilidad está la capacidad de elegir, cada vez más en la sociedad actual se nos insta a elegir continuamente y a edades

más tempranas; lo que anteriormente estaba ya pautado por el Estado, la familia o la empresa ahora debe ser decidido por nosotros. Esto requiere de una educación para elegir que debe ser fomentada en todos los ámbitos sociales y no exclusivamente por la escuela. Es necesario lograr una «escucha activa», desarrollar la empatía, fomentar la solidaridad y trabajar en equipos.

En resumen, la construcción de la nueva identidad implica para la escuela lograr una educación de apertura a lo universal a partir de la revalorización de nuestra propia identidad, fomentando una postura crítica ante la lógica homogeneizadora y ofreciendo una alternativa a las identidades autoritarias y cerradas en sí mismas.

## El rol docente hoy

*«No hay otra elección que comprometerse» (Apple, 1986)*

Desde estas líneas el planteo es que el rol docente es más importante que nunca. Si en la escuela tradicional el papel a cumplir era el de un transmisor de conocimiento, hoy su rol es más complejo y gravitante y requiere de un profundo compromiso para resignificar la escuela en la sociedad actual. Obviamente no solo es responsabilidad de los docentes, pero sí nos toca jugar un papel que apunte a colaborar en la construcción de una visión esperanzadora, posibilitadora de otras realidades, en la que el diálogo, la solidaridad y el trabajo cooperativo sean ejes vertebradores.

El compromiso docente para resignificar la escuela requiere inquirirse sobre tres dimensiones básicas: *a)* qué conocimiento; *b)* qué sistemas de trabajo; *c)* qué relaciones sociales (Rivas, 2005).

*a)* ¿Qué conocimiento? Es necesario preguntarse qué conocimiento necesitan los niños y jóvenes actuales, considerando que vivimos en una sociedad en la que el cambio es la constante. Ya no limitarse solo a la transmisión de información sino plantearse una visión que les permita además comprender el mundo que los rodea. Así se plantea una disyuntiva, entre el currículum como explicitación técnica de modelos establecidos o como la reconstrucción crítica del conocimiento del mundo. «Solo es posible comprender el mundo que nos rodea desde la búsqueda de las redes y estructuras de significado, tanto desde el punto de vista del mundo físico, como del mundo social, como del mundo subjetivo de la moral» Rivas (2005).

El paradigma de la complejidad (Morin, 2001) plantea que la educación debe aportar a los individuos elementos para construir nuevas formas de sentir, pensar y actuar, alternativas a las dominantes, que consideren que la educación no se realiza en el vacío sino en un contexto sociocultural con características propias. La educación puede entenderse como un elemento de reproducción social y cultural, transmisor de la cultura dominante, pero también puede concebirse como factor transformador de la sociedad.

b) ¿Qué sistemas de trabajo? Los procedimientos, las metodologías no son neutras, sino que ven cargados de valores, de sentidos. Debemos tener una ética de los procedimientos, o sea, es necesario vincular los objetivos educativos a los modos de alcanzarlos. Esto implica entender al alumno como «productor de conocimiento» y no solo como «consumidor de información».

c) ¿Qué relaciones sociales y políticas? Se plantea la recuperación de la idea de comunidad escolar, o sea, de un colectivo donde padres, alumnos, profesores y entorno social, económico y cultural trabajen en colaboración.

Construir mayores espacios de participación real de los alumnos incentivará un compromiso en su propio proceso de aprendizaje, y contribuirá a formar individuos interesados en lograr una participación social responsable.

Todas estas dimensiones requieren de docentes conscientes de sus responsabilidades (de sus capacidades para responder a los desafíos), de sus posibilidades de construcción, comprometidos éticamente en su labor. Empoderarse es visualizar las capacidades que nos permiten intervenir en las situaciones, tomar conciencia de nuestras potestades nos permite combatir la desazón, lo cual es una tarea ardua, pero que no debe sernos ajena. Un docente sin esperanzas no puede enseñar, porque su discurso no contribuye a la formación proactiva de nuestros niños y jóvenes.

La actuación docente construye el mundo escolar especialmente desde las dimensiones afectiva y social. Las relaciones áulicas conforman una matriz de relaciones que actúan como referencia para los vínculos que establecen nuestros alumnos, no debemos olvidar la fuerza educativa del ejemplo, más poderosa que muchos contenidos.

El docente actual debe estar comprometido especialmente en tres ámbitos:

- En torno al conocimiento: un docente que sienta deleite en conocer, en preguntarse, en provocar será el que pueda contagiar a los alumnos. «El conocimiento y la sociedad progresan en la medida en que somos capaces de plantearnos preguntas y cuestionarnos la realidad, no tanto por la respuesta elaborada. Lo cual solo se consigue desde la capacidad de interrogar, de cuestionarse, de poner en tela de juicio las verdades más asentadas para convertirlas en producto de la reflexión y del debate colectivo y no solo de la capacidad de informarse. Esto significa entender el conocimiento escolar como una experiencia cultural relevante y significativa, desde la cual es posible crear esquemas de cambio, de mejora y de progreso» (Rivas, 2000).

El deseo por descubrir el mundo que nos rodea debe comenzar en el docente, este es un elemento clave para visualizarlo como un intelectual reflexivo y crítico de la sociedad en que vive.

- En torno a los alumnos: toda labor docente parte de una determinada concepción acerca del alumno. El docente debe confiar en el alumno, es un prerrequisito para lograr un aprendizaje significativo. A su vez debe intentar comprender su mundo y visualizarlo como un sujeto que participa en la sociedad actual, y no verlo solo como una proyección del individuo que será en el futuro, es ahora que el alumno necesita comprender el mundo en que vive para poder intervenir en él.

A partir de esa ubicación se podrá intentar reconstruir con ellos valores básicos como la solidaridad, tratando de posibilitar situaciones que permitan vivenciarlos, para ello es necesario educar «extra muros». La educación es un proyecto de la sociedad toda, por ende requiere de todos y todas los integrantes de la comunidad.

- En torno a la sociedad: el docente, como intelectual transformador, debe construir su lugar, reflexionando críticamente, empoderándose, participando activamente desde la escuela para colaborar en la construcción del cambio social, tanto desde lo científico como en lo relativo a valores, la democracia, el mundo afectivo, priorizando a la solidaridad como valor esencial para construir una sociedad más justa.

## Bibliografía

- BERGER, P. y T. LUCKHMAN (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Barcelona: Paidós.
- COREA, C. e I. LEWKOWICZ (2005): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, Paulo (2001): *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCIA CANCLINI, Néstor, (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*, Buenos Aires: Gedisa.
- GIROUX, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- LAIDI, Z., citado por TEDESCO, Juan Carlos (2000): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, 4.ª ed., Madrid: Anaya.
- LORENZO, Marianella (2005, agosto): *Construyendo la subjetividad. Ponencia presentada en el curso sexualidad*, Montevideo: IPES.
- LYOTARD, Jean François (1992): *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Madrid: Gedisa.
- MÉLICH, Joan-Carles (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2001): *Introducción al pensamiento complejo*, Buenos Aires: Seix Barral.
- PULIDO, O (2009): compilado para curso «La docencia, formación y profesionalización», posgrado en Didáctica de enseñanza media, Montevideo: IPES.
- RIVAS, J. (2005): *Enfoques de educación. El profesorado del siglo XXI*, Montevideo: Rosgal.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, 4.ª ed., Madrid: Anaya.





# Al andar se hace camino...

## Diálogo a varias voces

**Silvia Cardoso<sup>1</sup>, Mercedes Hernández<sup>2</sup>,  
Gabriela Rico<sup>3</sup>, Gabriela Tomas<sup>4</sup>**

### Resumen

El trabajo que presentamos es un relato interpretativo de una experiencia realizada en el marco del proyecto Noveles Docentes del Instituto de Profesores Artigas. Esta experiencia consistió en un trabajo colectivo de identificación de características y problemáticas del ejercicio novel docente y su análisis e interpretación basada en metodología cualitativa de descripción densa.

### Palabras clave

NOVEL DOCENTE, ACOMPAÑAMIENTO-DIÁLOGO INTERGENERACIONAL, ANÁLISIS DE «EMERGENTES».

El proceso de inserción del equipo<sup>5</sup> en el proyecto<sup>6</sup> implicó un trabajo de apropiación intelectual de este con la inquietud de construir una visión propia sobre el campo de problemas en que está inserta hoy la práctica de los noveles docentes.

Fuimos al encuentro de perspectivas de análisis para un conocimiento más profundo del tema y realizamos una exploración sobre los marcos teóricos ya construidos, para direccionar el camino que podíamos transitar como formadores, integrando las perspectivas interdisciplinarias del equipo, pues estas tienen una validez «catalítica» (Sverdlick, comp., 2007) para analizar y entender la realidad e intervenir en ella.

En esta revisión pudimos reflexionar sobre cómo las transformaciones del mundo actual han impactado en las instituciones educativas, en su cotidianeidad presente

- 
1. Profesora adscripta, licenciada en Psicología. Maestranda en Psicología y Educación, Universidad de la República.
  2. Profesora de Historia, licenciada en Psicología. Maestranda en Educación y Desarrollo, IPES. Profesora adjunta de Psicología Evolutiva en Facultad de Psicología, Universidad de la República.
  3. Profesora especialidad Ciencias Biológicas. Maestranda en Educación y Desarrollo, IPES. Profesora de Laboratorio en IPA.
  4. Profesora especialidad Ciencias Físicas, profesora efectiva de Didáctica de la Física en IPA.
  5. Equipo impulsor: profesores Bettina Corti, Mariela Cuttinella, Alfredo Decia, C. Rodriguez, D. Sabatovich, Silvia Cardoso, Mercedes Hernández, Gabriela Rico y Gabriela Tomas.
  6. Remitirse al proyecto <http://novelesipa2010.blogspot.com/>

y en su viabilidad futura, lo que ha generado la necesidad de repensar su estructura organizativa y su función pedagógica (Bedacarratx, 2010).

Bedacarratx sintetiza lo que otros desde distintos campos disciplinares han planteado respecto a la crisis en que se encuentra la educación y *lleva su análisis a los efectos de pensar la iniciación en la profesión docente en este contexto*.

La impotencia e incertidumbre son sensaciones que surgen hoy entre los docentes al tener que enfrentarse a una escuela sobredemandada y, al mismo tiempo, subvalorada, que genera desconcierto respecto al sentido y el alcance de la actividad docente. En lo que refiere a la función social de la escuela, se han producido importantes cambios en las relaciones profesor-alumno, signadas por una crisis de autoridad de las generaciones adultas sobre las más jóvenes acompañado de una disminución de la función educativa de otros agentes de socialización como la familia, resultando sobrecargada la educación con esta función. (Bedacarratx, 2010)

A su vez, han cambiado las expectativas respecto al sistema educativo y su valoración, pues su masificación y extensión no ha producido la equidad esperada en la sociedad, provocando el abandono de la idea de «educación como promesa de futuro mejor». Al respecto, Bedacarratx, citando a Díaz Barriga, expresa:

Se puede decir que el maestro se encuentra frente a diversas imágenes de su profesión. Unas parecen estimularle a que continúe su labor. En general, estas solo se quedan en discursos para homenajearlo y para cubrir espacios ideológicos de la política educativa. Otras imágenes existen y circulan por debajo del discurso, son latentes pero no inconscientes, en ellas el docente percibe el desprecio social, la exigencia de cumplir con un deber del que ningún otro sector de la sociedad quiere responsabilizarse. (Bedacarratx, 2010: 79).

Para enfrentar esta difícil coyuntura, y construir un nuevo sentido para las prácticas educativas, la docencia requiere de personas con una fuerte identificación con la función, que perciban la tarea como un desafío que solo puede asumirse en colectivo, pues si no, en términos de Díaz Barriga, «Las múltiples frustraciones acaban por anular la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. Sin embargo, estos son solo síntomas de un malestar más profundo y estructural». (Bedacarratx, 2010: 73). Su perspectiva es que existe el riesgo de que, ante la multiplicidad de demandas a atender en un tiempo escaso y fragmentado que condensa lo inmanejable, llegue a variables que están fuera del alcance de los docentes, que se sientan en un callejón sin salida que no les deja más que el ejercicio burocratizado y alienado del rol.

Ante esta realidad, se hace necesario que el *acompañamiento* proyectado al novel docente permita hacer visible esta situación y abordarla con herramientas para

comprender la dimensión ética y política del rol docente. Se trata de generar espacios y tiempos para que los noveles puedan reconstruir la visión respecto a sus prácticas, y esto los habilite a un posicionamiento ideológico.

## Descripción de la experiencia

En primera instancia se resolvió indagar en las expectativas, dificultades, deseos de los noveles a través de una encuesta *escrita* que no obtuvo el resultado esperado. *Se propuso otro abordaje metodológico que consiste en la narración singular y en colectivo de las experiencias que traían los noveles, lo que permitiría percibir la complejidad de la tarea a través de una polifonía de voces.* Se proyectó un encuentro presencial, con dinámicas disparadoras que permitiera acercarse a sus necesidades, y a la vez la construcción de un trabajo colectivo de análisis y elaboración.<sup>7</sup>

### ***Dinámica***

Se solicitó a los noveles que pensarán aspectos del ejercicio profesional docente. Se entregó una hoja con cada uno de los palos de la baraja: oro, copa, espada y basto. Se aludió a los simbolismos de estos.

Se solicitó que en forma individual y anónima registraran sus vivencias y experiencias de la actividad profesional, a partir de la asociación con los símbolos de la baraja. El registro fue repartido en forma aleatoria entre los participantes para ser leído por otro, resguardando la exposición.

Finalmente se registraron las respuestas en papelógrafos, señalando recurrencias y convergencias, durante este proceso se generaron intensos debates y cuestionamientos comprometidos entre los participantes, acerca de su sentir y hacer como docentes noveles.

Todo este proceso a su vez fue registrado por una integrante del equipo en el rol de observador. Se obtuvieron así insumos como lo escrito individualmente, la verbalización colectiva, los señalamientos del equipo, el registro de observación, para un posterior *trabajo de análisis de «emergentes»*.

El *emergente*, desde la concepción derivada de la psicología social pichoniana, puede ser considerado genéricamente como el nuevo producto que resulta de una situación previa, denominada existente que al ser interpretada permite un trabajo dialéctico.

---

7. El encuentro se realizó el 3 de diciembre de 2010 con una asistencia de 12 noveles y el equipo impulsor.

Esta propuesta de expresar los contenidos de las preguntas permite percibir lo colectivo de las dificultades y constituye un primer momento de objetivación, de poner afuera, de hacer del registro subjetivo de las dificultades *un campo de problemas*.

### **Metodología**

El objetivo inicial de la *encuesta* era recabar el pensar y sentir acerca del ser novel docente. En la *dinámica* reseñada este objetivo se alcanza con el registro individual y anónimo ante el disparador de las cartas y en un segundo momento se realiza la traducción desde la resonancia en y de otro novel docente y del equipo coordinador que realiza una lectura *ordenada y jerarquizada* por recurrencia y saturación de los aspectos relevados para su interpretación. Esta se da en distintos tiempos: in situ, en los debates que quedaron en el registro del observador, y a posteriori en un trabajo de análisis del equipo. Parte de este análisis es el que presentamos en este artículo.

Cuando se levantan estos emergentes, para definir la trama es necesario construir una descripción guiada interpretativamente, ya que los enunciados poseen simultáneamente un nivel descriptivo y un nivel argumental que presentan la cultura en dos planos complementarios: aspectos de lo cotidiano y, por otro lado, un sistema de relaciones significativas entre acontecimientos e instituciones, ya establecidos (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

### **Análisis**

#### *Diálogo a distintas voces*

Procuramos construir un relato de experiencia docente en el ejercicio profesional del novel, articulado con una visión relacional de valores y significados aportada por el equipo y sus respectivas formaciones.

Procedimos a realizar una descripción guiada interpretativamente, articulando con un polo argumentativo. Al establecerse un relato y un conjunto de argumentos se instauran relaciones con ciertas características: el análisis es inseparable de las acciones, las palabras, los acontecimientos, del proceso real de la vida, por tanto el polo descriptivo no señala la realidad sino su vivencia, por lo tanto ya hay una interpretación

Se procura en este trabajo sumar la voz argumentativa a la de quienes con su práctica y experiencia construyen la sociedad y la cultura en una propuesta de dialogicidad que nos permite acoger la complejidad de los hechos (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

La metodología de análisis utilizada fue de carácter cualitativo en procura de una descripción densa, encarnada en las experiencias vividas.

## *Los emergentes*

### **Lo valioso**

- Los noveles docentes se han incorporado a la enseñanza con expectativas, deseos, en los que es posible reconocer valores e ideales. Si relacionamos este aspecto con la situación actual de la educación como institución podríamos pensar que se nos presenta una distancia, como un abismo entre la realidad y los ideales que ellos manifiestan.

«Que *un* alumno —entre 30— te diga: gracias por lo aportado a lo largo del año.»

- En sus expresiones se pudo observar cómo viven una disociación entre atender las expectativas institucionales y el relacionamiento con los estudiantes.

«Cada vez que te agradecen por algo, aunque parezca pequeño, es mucho más gratificante que un buen puntaje de dirección. Creo que eso es siempre lo mejor.»

- En esta visión sobre su trabajo, aparece un espacio que puede pensarse como intermedio o puente entre lo instituido y jerárquico (representado por figuras de Dirección e Inspección) y sus estudiantes. Este espacio valorado ypreciado remite al grupo de sus colegas, sus pares.

«El apoyo de los colegas docentes cuando tenía dudas sobre qué realizar en determinadas situaciones.» «Los colegas, por lo menos los que yo he tenido fueron muy buenos compañeros y fueron los que me explicaron todo, cuando empecé a trabajar y me encontraba bastante perdido.»

- A su vez, pudimos encontrar que para sostener su trabajo en contextos adversos, los docentes van al encuentro de los aspectos creativos de su labor. Este registro nos pareció un aspecto clave para darle un sentido al acompañamiento proyectado a los noveles, buscando un modo colaborativo para reconstruir el sentido creativo y transformador de la tarea educativa.

«Considero valorable cuando se logra adaptar el trabajo, lo planificado al grupo, a los estudiantes. El momento en que los estudiantes receptionan favorablemente lo trabajado en el curso es lo más enriquecedor de la tarea.» «El poder hacer lo que nos gusta. Saber que nuestra tarea tiene un fin y vemos en cierta medida los resultados.» «La satisfacción, cumplir con el trabajo, realizarlo de buena manera y responsablemente.» «Brindo porque elegí una profesión que me saca de la monotonía, que me demanda una formación permanente.»

## Los logros

- La importancia del retorno de la mirada del otro en el sentido de encuentro, de autovaloración y, por recursividad, de valoración del otro. Lo podemos pensar desde una dimensión antropológica, tomada de la filosofía política latinoamericana, que visualiza la educación como un escenario fértil para «enseñar saberes relacionados con la autoestima y el cuidado solidario de los otros [...] que se aprenda en la escuela modos de conocerse a sí mismo y valorarse, así como principios de autorregulación y coherencia» (Cullen , 2004: 36).

«Brindo por todo aquello (bueno y malo) que me llevo de los alumnos y que me ayudan a crecer como persona y profesional de la enseñanza.» «Brindo porque a pesar de todo mi llama y vocación docente continúa a pesar de todos los inconvenientes.» «Brindo porque elegí una profesión que me saca de la monotonía que me interpela, que me demanda una formación permanente.»

- Los vínculos, los pares, el apoyo, el encuentro, el reconocimiento son traídos por los noveles como los aspectos más valorados y por los que brindar en todos los niveles en que se desarrolla la tarea docente: el nivel personal, el interpersonal o intersubjetivo, el nivel institucional (dirección) y el instrumental (tecnología, recursos).

«El entusiasmo que muestran —a veces— los estudiantes, cuando les interesa la propuesta.» «Las instancias en que se comparte con los colegas el trabajo, y se aprende de lo que realizan los otros.» «Logro y compromiso de los estudiantes.» «Logros personales.» «Implementación de la tecnología en las prácticas de aula (Plan Ceibal).» «Direcciones que toman los aportes de los docentes.»

- Encontramos concordancia entre lo expresado por los docentes y y el documento «Perfil de egreso del docente» Plan 2008, que tiene que ver con el carácter social de la tarea docente. Allí se plantea la necesidad de formar al docente como actor social comprometido. Se entiende el compromiso como un aspecto ineludible de su tarea, comprometido e implicado con la situación actual de la sociedad en su conjunto y con la educación como herramienta transformadora. Así pensada la educación es una tarea social y preventiva. A su vez, lo que devuelven los adolescentes puede ser pensado como fuerza instituyente que permite al docente transformar sus concepciones, romper con ciertas formas de pensar establecidas.

«Todo lo que nos transmiten los estudiantes. Lo que nos transmite el contacto con ellos de la realidad de los adolescentes, lo que tiene que ver con el continuo cambio de la realidad.» «Vencer miedos.» «Romper estructuras.»

## Lo que hiera

- La frustración profesional impacta en el plano personal produciendo efectos que pueden ser devastadores, pues nos devuelve al campo profesional heridos, frágiles, con la capacidad creadora inhibida.

«No lograr mis objetivos.» «No dominar mis ansiedades.» «No dominar mi carácter.»

- Y así, heridos, quedamos prontos para el ataque.

«Nos hiera, pero también podemos herir con ella. En definitiva ¿no somos los más fuertes?»

- El análisis de estos aspectos nos muestra la necesidad de acompañar a los noveles, no solo con aportes teóricos, sino en dispositivos que impliquen el trabajo sobre sí y con el otro, la reflexión, la posibilidad de problematizar las situaciones de aula vividas, el conocimiento y reconocimiento de las relaciones en que la institución y el sujeto están entramados. El trabajo en la institución está atravesado por tensiones, contradicciones y paradojas que producen efectos en la subjetividad de los actores que participan en ella y es necesario reconocer esta situación para la construcción de un posicionamiento respecto a esta.

«El sistema educativo, su desorganización, sus incoherencias, la inestabilidad laboral, el salario, las condiciones de trabajo.» «La sensación o sentimiento de frustración que el sistema nos genera ante determinadas situaciones.»

- El abuso de autoridad, la complicidad de algunos docentes, la ineptitud, el silencio cómplice son traídos por los noveles como fenómenos portadores de grandes heridas, que no solo afectan en lo personal, sino que socavan el sistema educativo en general. Esto nos permite pensar en la responsabilidad a asumir en lo que producimos y reproducimos tanto en las instituciones en particular como en la sociedad en general, con análisis potentes como Bourdieu, Castoriadis, Frigerio, etcétera.

A su vez, el «silencio cómplice» nos permite pensar que esto que se silencia, que no se habla, que se oculta, vuelve convertido en efectos que constituyen puntos de captura para el docente. El sentimiento de impotencia se instala, la creatividad queda obstaculizada, y estos aspectos afectan gravemente la subjetividad del docente, en peculiar del novel docente.

¿Que se silencia? ¿Qué se oculta? La falta de formación de las autoridades, la falta de legitimidad de los altos cargos, la hipocresía, el doble discurso, la asimetría que hacen sentir colegas de más jerarquía.

«Lo más desagradable con lo que un docente puede encontrarse es con el abuso de autoridad de quienes llevan adelante una institución. Peor aún que esto es el silencio y el sometimiento del resto de los docentes haciendo poco valorado su trabajo e inútil el aporte a sus alumnos. En estas condiciones poco importa el contenido conceptual brindado a los estudiantes si les estamos mostrando que lo único que importa es quien manda.» «Observar como personas que no reúnen el perfil requerido están en puestos para los cuales no son aptos y como ello redunde en que proyectos buenos en su génesis terminen en el fracaso.» «Para un grado siete, yo soy una cucaracha.» «La hipocresía de aquellos que se llenan la boca con la educación pero son mezquinos en el momento de apoyarla.» «El facilismo de otros compañeros que desprecian y agreden a nuestros alumnos, aludiendo el “derecho” de los que quieren estudiar.»

- Otro de los aspectos traídos como hirientes tiene que ver con la valoración social de la educación. Según Colombani (2010) estamos viviendo las consecuencias antropológicas de la pérdida de espacio profesional, y de sentido de transformación de la realidad educativa. Se ha perdido la credibilidad en la tarea docente y el prestigio del rol del profesional.

Su pensamiento es que la desafiliación con nuestro propio espacio profesional suprime la espera, obtura la movilidad y fija la des-esperanza, dejándonos un presente dramático que desdibuja lo por-venir, como construcción colectiva. La desafiliación implica que se ha perdido el nombre, la identidad que nos ubica en el circuito del reconocimiento. Esto lo encontramos en:

«La falta de comprensión de gran parte de la sociedad acerca de lo que significa la tarea docente.» «La falta de reconocimiento por el esfuerzo realizado.»

### **Los obstáculos**

Aparecen aspectos ligados a las condiciones de trabajo, al salario, a los locales, a la burocracia, a los recursos, a lo administrativo, los sistemas de control (directores, inspectores). También se manifiestan aspectos ligados a la distancia entre la teoría y la práctica, la formación recibida y la realidad en que se inserta el novel. Aspectos de la realidad social adversa de los estudiantes es traída y vivida con mucha angustia por los docentes noveles

«Problemas familiares de los alumnos que escapan a nuestras posibilidades.» «Cuando llega fin de año y vemos que en una lista de 25 alumnos, desertaron 11. Uno se pregunta: ¿qué sucederá con este alumno que ni siquiera tiene primer año de liceo? ¿Cuál fue el motivo por el que dejó de asistir? ¿La institución lo sabe? ¿No habrá alguna forma para disminuir estos índices de deserción en primer año de liceo?»

## De aquí en más

El valor del análisis realizado radica en sostener una tensión entre el ejercicio de reducción de complejidad característico de la actividad científica y la complejidad propia de discursos y prácticas. De ahí su importancia para generar nuevas preguntas que guíen los nuevos pasos en esta actividad heurística (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Un proyecto de acompañamiento a los noveles se nos presenta como una doble problemática, por un lado la situación actual de crisis que afecta o atraviesa a todo el sistema y sus actores, y por otro la complejidad del inicio del profesional docente en un campo en crisis.

Pensamos que sería necesario un trabajo de acompañamiento al novel docente que le permita comprender y objetivar los efectos que lo institucional produce, como el carácter ambivalente y paradójico de este, y lo implica en tanto en tanto no es exterior al sujeto sino que forma parte de nuestra subjetividad.

Nos planteamos entonces la necesidad de problematizar la tarea, promoviendo una reflexión constante sobre la práctica, concebida esta como una tarea compleja que solo puede ser abordada por colectivos, reunidos en un diálogo constructivo e intergeneracional. Apuntalar a los noveles en su inserción profesional implica la construcción de esa mirada en la cual puedan verse a sí mismos como parte de las instituciones educativas y autorizados para la innovación y el cambio.

Estas inquietudes nos llevan a pensar en la posibilidad de ir hacia las instituciones, integrarnos a sus espacios de coordinación, para generar contextos que permitan definir problemas situados, que den lugar a nuevas interrogantes.

La intervención no puede ser pensada solo a partir del aporte teórico sino que este debe llegar luego de un proceso en que las preguntas emergentes, elaboradas de modo que los involucre, los coloque en situación de búsqueda o insatisfacción intelectual.

Por otra parte, esta proyección nos interpela hacia la nueva forma de institucionalidad de la formación docente, donde los mandatos de extensión e investigación —ahora explicitados—, formalizan y legitiman su incorporación al *habitus* del docente.

## Bibliografía

- BEDACARRATX, V. (2010): «Iniciación en el campo socio-profesional de la docencia en el contexto sociocultural actual: algunos rasgos de su dramática», II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Buenos Aires, febrero 2010, [consultado el 20 de setiembre de 2010 en <cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/>].
- CULLEN, C. (2004): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires: Paidós.
- SVERDLICK, I. (comp.) (2007): *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires: Noveduc, Ensayos y Documentos.
- VELASCO, H. y A. DÍAZ DE RADA (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*, Valladolid: Trotta.







## METAS EDUCATIVAS 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto **“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”**. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas.

### META GENERAL OCTAVA

Fortalecer la profesión docente.

### META ESPECÍFICA 20

Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.

### META ESPECÍFICA 21

Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.



Impreso y encuadernado en **ZONALIBRO**  
San Martín 2437 - Tel. 2208 7819 - E-mail: zonalibro@adinet.com.uy  
Dep. Legal N° 356.004 / 11 Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

Junio de 2011