



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 19

Enero - Abril 1999

Monográfico: **Formación Docente**

Datos Artículo

Título: Profesores que se inician en la docencia:
algunas reflexiones al respecto desde América
Latina.

Autor: José Cornejo Abarca

Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina

José Cornejo Abarca (*)

***E**ste trabajo es una especie de «inventario» acerca de las ideas, propuestas, experiencias y estudios que se han producido o se están produciendo y circulando en nuestro medio profesional, de investigación y académico acerca de la temática globalmente enunciada en la primera parte del título: el caso de los profesores que se inician en la docencia. A continuación se exponen algunas consideraciones y reflexiones sobre dicho tema.*

51

1. Introducción: precisiones sobre el contexto y alcance de este trabajo

1.1. Una primera precisión que nos parece necesaria para circunscribir el marco específico de nuestra búsqueda y reflexión se refiere a los sujetos implicados: se trata de «profesores y profesoras» de los tres niveles del sistema escolar (preescolar o parvulario; primario o básico; secundario o medio; por tanto, pensamos también en «maestros y maestras», «educadores y educadoras», de acuerdo con las denominaciones existentes en los distintos «sistemas» escolares nacionales), recién titulados, tras haber pasado por algún proceso de formación mediante cierto sistema específico, y que recién se incorporan o insertan en el ejercicio docente en un establecimiento escolar (más específicamente, nos hemos centrado en sus 2-3 primeros años de trabajo docente)¹.

(*) José Cornejo Abarca es académico e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

Aunque esta focalización del objeto de búsqueda centra pero también, en algún sentido, limita nuestra reflexión, ello no deja de presentar otros problemas, ante todo si se pretende considerar, al mismo tiempo, «profesores» de los tres niveles escolares y formados de acuerdo con la diversidad de «sistemas» y programas existentes. A la hora de intentar comparar o generalizar los eventuales hallazgos y reflexiones, será de rigor extremar la cautela, sobre todo si se reconoce la gran heterogeneidad existente en «América Latina» al respecto. De ahí que la segunda parte del título de nuestro trabajo pueda parecer algo pretenciosa si no se consideran estas necesarias restricciones.

En consecuencia, una primera consideración que nos parece oportuno destacar es que el enfrentamiento de nuestro tema, ya sea por razones de investigación, de elaboración teórica o de propuestas prácticas, exige atender, por una parte, a las diferencias inter e intrapaíses latinoamericanos, pero también a las que existen entre nuestros países y la experiencia de otros en los que ya existe reflexión, investigación y experiencia acerca del tema de estudio, concretamente en Europa y Norteamérica.

De modo concreto nos parece que ello es de rigor, por ejemplo cuando se trata de ligar la problemática del profesor debutante a la calidad de su formación inicial. En relación con ésta, habrá que considerar específicamente qué tipo de formación se está afrontando, puesto que ella nos permite determinar también la índole del estudiante en proceso terminal de formación o del nuevo profesor que se inicia en el ejercicio docente: ¿estamos contemplando la formación inicial y su eventual impacto en la inserción laboral posterior de un estudiante que ha realizado su formación pedagógica de forma inmediata a su egreso de la educación secundaria —por tanto de un adolescente o «joven adulto»—, o de uno que ha realizado su formación pedagógica después de haber tenido otra formación de nivel superior en alguna especialidad, incluso no directamente educacional—se trataría, más probablemente, de un adulto—².

Nos parece que esta distinción sería aplicable, sobre todo, al caso de los profesores que se inician para realizar docencia en Educación secundaria o media, en la que existen claras diferencias entre algunos países latinoamericanos, que poseen muchas veces formación inicial docente de «pregrado», con países europeos o estados de USA que tienen formación, si no exclusiva, sí mayoritariamente de «postgrado». Del mismo modo, habría que considerar la diferenciación que atañe a los profesores de Educación primaria o básica, cuando su formación inicial de «pregrado» se ha realizado en Escuelas Normales o en otros institutos de Educación superior, especialmente en la universidad.

1.2. Por otra parte, la restricción temática señalada ha limitado mucho, al menos desde un punto de vista cuantitativo, el volumen de nuestros hallazgos en este intento de «inventario». En efecto, al menos si se tiene como fuente de información una que se emplea y es aceptada en nuestro medio científico y académico, esto es, documentos publicados y disponibles por vías usuales y aceptadas consensualmente a partir de ensayos y sobre todo trabajos de investigación o estudio realizados, el balance es que como tal —y por dicha vía— este tema no aparece explícitamente todavía, o su presencia es aún muy incipiente e indirecta.

Si se consulta la revisión de la investigación educativa realizada entre 1985 y 1995 en Iberoamérica, de Abraham y Rojas (1997), se observa que, dentro de una gran diversidad temática, el tópico «docente» aparece como uno de los más relevantes [9,2% de los estudios revisados en la Base de Datos de REDUC (RAE) se refieren a él como objeto de estudio o ensayo], destacándose como asuntos más específicos los referidos a formación docente, perfil del profesor, capacitación de maestros, profesionalización docente, vocación, condiciones de vida y de trabajo de los maestros, «entre otros». Ciertamente es en el contexto de este tópico, y de muchos de los temas específicos que comprende, donde se ubica «naturalmente» el tema que aquí nos ocupa —aspecto que analizaremos más adelante—, pero éste no figura de modo explícito y directo, lo que hemos corroborado revisando los estudios y trabajos incluidos en el referido tópico, extendiendo la pesquisa a los Resúmenes analíticos hasta fines de 1997³.

Esta constatación de una «inexistencia» del tema contrasta con la abundancia que se observa en los trabajos publicados en el contexto investigador de educación de Estados Unidos y Europa. En lo concerniente a Estados Unidos, la revisión de Casanova y Berliner (1997), a partir de los índices de los programas de los Congresos anuales de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), realizados entre 1972 y 1995, da cuenta de que «la formación del profesorado» aparece como uno de los temas más repetidos durante los últimos 25 años; a lo anterior agrega algo muy interesante: el incremento del interés científico y sociopolítico por la «mejora» de la institución escolar (ya desde 1985, con un tono más bien «optimista») y, más recientemente, por la renovación total de las escuelas a través de la «reforma» (esto otro ya desde 1993, ante cierta «imposibilidad» de mejorarlas) ha atraído la atención no sólo sobre la «preparación del profesorado», sino también sobre el «desarrollo profesional» del «profesor con experiencia» —y, agregaríamos nosotros—, al cual se ha ligado la problemática y también, en cierta forma, como parámetro de referencia, la evolución del profesor que se inicia o debuta en el oficio docente («beginning teacher»).

En lo referente a la situación europea, Calderhead (1997) informa sobre algo parecido al dar cuenta de algunas revisiones efectuadas en dicho contexto: existiría cierto consenso acerca de las áreas prioritarias de investigación educativa para el presente y el futuro, entre las que figura la de «formación del profesorado», a la que se han ido agregando las de «desarrollo profesional permanente del profesorado» y de «garantía de calidad en el desarrollo de la escuela y la profesión docente» y que, de forma sugerente, aparecen también asociadas a la de «política y reforma educativa». Por su parte, Imbernón (1994), incluyendo también la situación española, agrega que, a la fecha, existía amplia bibliografía sobre la problemática del «profesorado novel» y de su proceso de socialización profesional, constituyéndose la investigación al respecto como uno de los temas más trabajados en el campo de la formación del profesorado.

1.3. Ahora bien, esta «cuasi-inexistencia» actual de la problemática de los profesores debutantes en cuanto «objeto» de investigación en nuestro contexto latinoamericano, no significa que no se hayan alzado ya voces que postulen la necesidad de avanzar en tal sentido. A ese propósito nos parece sugerente la proposición hecha por Ávalos (1997), en el contexto de una conferencia en que, como temática, ha mencionado las complejas relaciones entre políticas, prácticas e investigación referidas a las innovaciones en cuanto a formación docente inicial en los procesos de reforma de la educación chilena. Más expresamente, ha postulado que, en la perspectiva de desarrollar una investigación que no sea simplemente evaluativa de lo que se hace, sino propositiva hacia la política y anclada en la práctica de la enseñanza-aprendizaje y la formación profesional, se requiere investigar sobre algunas áreas temáticas que ha enunciado como sigue: «el profesor novato en el aula: sus dificultades, sus logros; qué lo ayuda, qué dificulta su trabajo»; «seguimiento de los procesos de cambio cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo».

Es interesante destacar también que la problemática del profesor debutante ha comenzado a ser tratada explícitamente en el análisis y las propuestas sobre políticas educativas para nuestro continente en la perspectiva de un mejoramiento de su calidad. Como testimonio de esto, podemos recurrir a lo expresado recientemente por la misma Ávalos (1996) en el contexto de una ponencia para la mesa redonda realizada durante la Reunión de Ministros de Educación en Kingston, Jamaica (mayo 1996). Allí presentó un conjunto de propuestas basadas en resultados de investigaciones y en experiencias prácticas juzgadas exitosas⁴, destinado a la consideración de profesores, así como de administradores y políticos educacionales. La especialista sitúa, en primer lugar, el ámbito de los mejoramientos requeridos por los procesos de enseñanza (cambios de

orientación en los sistemas y unidades educativas; cambios en los profesores mismos), para, después, entrar a examinar cierto tipo de condiciones que se debe considerar necesariamente si se desea avanzar en la dirección de los cambios:

- contextuales, como las condiciones de trabajo, a las que atribuye esencialmente un rol facilitador;
- organizacionales, en cuanto a los estilos de trabajo en las instituciones escolares y sobre todo en las aulas;
- en la formación de profesores, explicitando que a este nivel se debe operar sobre el supuesto básico de la continuidad entre formación inicial y continua, en la perspectiva de procurar un efectivo y progresivo «desarrollo profesional».

En cuanto a la formación inicial, postula la necesidad de contar con una práctica intensiva y progresiva de los futuros docentes en instituciones escolares, a la par que destaca la inadecuación de los sistemas formativos que ubican dicha práctica en la etapa final del período formativo, y no facilitan intercambios y reflexiones periódicas de los estudiantes con los supervisores de las mismas acerca de las experiencias vividas en el proceso.

Con referencia a la formación del profesor que ya está en la docencia, destaca como elementos diferenciales, respecto a la inicial, las implicaciones de la experiencia práctica que ahora vive y la necesidad de reestructurar y actualizar sus conocimientos. En dicha perspectiva agrega algo que nos conecta más directamente con nuestro tema de análisis, y que ha sido aportado por los estudios relativos a las diferencias de diversa índole observadas entre profesores novatos y expertos, tanto desde el punto de vista de las destrezas como de las necesidades profesionales: ello daría fundamento a una estrategia formativa a emplear durante al menos los dos primeros años de trabajo docente, consistente en un apoyo sistemático o «mentoría» («mentoring»), el cual se podría ir disminuyendo a medida que avanzara en el servicio docente, para privilegiar allí el valor formativo de los intercambios y la reflexión conjunta entre pares o colegas docentes.

Más adelante, al presentar lo expuesto en el plano de las «recomendaciones» propiamente tales, complementa el punto diciendo que su operacionalización e implantación reposan sobre una necesaria y efectiva vinculación entre institución formadora y establecimientos escolares, de modo que la «mentoría» de los estudiantes en práctica o de los profesores en formación pueda ser asegurada por los mejores profesores y por una

colaboración estrecha, bajo la forma de proyectos de investigación-acción, entre formadores universitarios, formadores escolares y estudiantes o profesores en formación. Obviamente, éste será uno de los puntos sobre los que nos extenderemos más adelante.

Cabe agregar que Ávalos va bastante lejos en cuanto a la necesaria continuidad entre el período de formación inicial y el de los primeros años de docencia, hasta el punto de introducir, en otra de sus recomendaciones, la noción de un «período de probación», según el cual, tras una supervisión suficiente durante los dos primeros años de ejercicio, se otorgaría una «certificación para la docencia».

Por lo que respecta a estas propuestas, insistimos en que nuestro propósito hasta aquí ha sido sólo mostrar la aparición del tema que analizamos a escala de la política educacional. En cuanto a la segunda, no creemos poseer la competencia necesaria para juzgar sus fundamentos ni sus eventuales impactos en nuestro continente; tampoco poseemos información específica en relación con su eventual implementación, en forma contemporánea o anterior, en nuestro medio. Sin embargo, la revisión de la experiencia recopilada en otros contextos que ya han afrontado, de modo teórico y práctico, la problemática de los que se inician en la docencia, nos sugiere algunas consideraciones que ahora explicitamos:

- Considerando al menos la experiencia norteamericana, los especialistas han señalado que uno de los «puntos críticos» y de difícil resolución en la aplicación de los programas de «mentoría» ha sido el referente a si ésta debe cumplir sólo una función de «apoyo formativo» al profesor debutante (o al estudiante de Pedagogía en su fase terminal de formación) o también la de ser una forma de «evaluación» del desempeño del futuro docente, de modo que se pueda certificar y promover su carrera (Feiman-Nemser, 1996; Furtwengler, 1995).

Complementariamente, al referirse a la evaluación sobre el impacto de los programas de mentoría, los autores se refieren a que ella podría ser de naturaleza «formativa» (vale decir, como realimentación de la reconstrucción permanente de la función de «apoyo») o de índole «sumativa» (esto es, más ligada a la función de suministro de información para decidir la certificación, que permitiría al nuevo docente su inserción oficial en el sistema como primer peldaño en la carrera).

- En la práctica, hay programas de mentoría que han aplicado sólo la función propiamente «formativa»; cuando han implementado am-

bas, al menos han tenido que prolongar a dos años la duración del programa. En otros casos, se ha separado nítidamente la responsabilidad de ambas funciones, entregándolas a órganos distintos: a la mentoría, la de apoyo formativo; en cambio, la de «evaluación para la certificación», a alguna autoridad escolar superior (provincial o distrital) en una primera época, o a alguna autoridad local, incluso con participación de las organizaciones docentes como tendencia actual. Tal vez sea apoyándose en esto que Ávalos presenta separadamente las dos propuestas.

- Más allá de los aspectos descriptivos de las distintas formas aplicadas, es preciso considerar lo que ha sido demostrado en relación con las prácticas educativas —y la mentoría es una de ellas—, en el sentido de que los elementos contextuales suelen ser determinantes para definir el sentido real que adquieren dichas prácticas, así como para condicionar la naturaleza y el monto de sus impactos. Para nuestro caso, habría que considerar por fuerza los efectos, reales o percibidos, que se ligan habitualmente a las distintas significaciones atribuidas por los administradores y actores educativos a las medidas que impliquen algún tipo de «evaluación», sobre todo cuando de ésta dependen resultados con incidencia laboral (promoción, retribución, incentivos).

1.4. Como síntesis provisional del recorrido hecho hasta aquí, podemos sugerir que, a nuestro juicio y para nuestro medio latinoamericano, la problemática del profesor debutante es todavía un «objeto por construir», tanto desde la perspectiva de la investigación como de las políticas y de las prácticas educativas; o, al menos, habría que aceptar que se encuentra en los albores de su construcción. Aunque aún carece de contornos y lineamientos claros, existen atisbos de cierta toma de conciencia respecto a la necesidad de avanzar en su formulación y reconocimiento, así como a sus relaciones e interacciones con otros «objetos» cercanos y emparentados que ya han sido más identificados y construidos, tanto conceptual como empíricamente (formación docente, prácticas docentes, desarrollo profesional docente, calidad educativa, mejora y reforma educativa...).

Ahora bien, esta construcción que está por hacerse y que comienza a encararse, no parte de la nada, obviamente, ya sea porque se tome como referencia nuestra propia realidad y práctica educativa, ya sea porque se considere la eventual incidencia de otras realidades y experiencias, prácticas y teóricas, que podemos tomar o hemos tomado de hecho para pensar y actuar sobre nuestra propia realidad educativa, más aún en una época en la que es difícil escapar a una gran expansión y a cierta

«internacionalización» del conocimiento y de las prácticas. Nos colocamos en la perspectiva de que se trata de un proceso en el que, como en el de todo objeto social, hay construcción creativa e idiosincrásica, pero también co-construcción re-creativa y re-contextualizada, no exenta de alguna dosis de reproducción.

Concretamente pensamos que, en buena medida, la introducción de la problemática del profesor debutante, al igual que otras emparentadas temáticamente a él, responde a este proceso complejo y dinámico de interacciones e influencias recíprocas con otras formas de pensar y de actuar y, para nuestra experiencia latinoamericana, con la de Estados Unidos y Europa (hasta ahora, al menos, con la que se llamó «occidental»). De ahí que nos ha parecido muy interesante y pertinente procurar, en primer lugar y aunque sea muy brevemente⁵, reconstituir algunos de los elementos más centrales de la o las lógicas que han enmarcado y en que se han sustentado tanto los lineamientos teóricos como las respuestas prácticas con que se ha abordado, con alguna anterioridad a nosotros, la problemática de nuestra reflexión en los contextos internacionales recién mencionados. En segundo lugar, otras reflexiones y consideraciones nuestras responden a una preocupación por destacar algunos elementos que nos permitan aprender y apropiarnos creativamente de dichas experiencias, así como revalorizar y resignificar las propias, por vía de diferenciación, para encarar, de forma lúcida y colaborativa, esta problemática que nos parece sumamente relevante y pertinente para el futuro de nuestra educación, así como de nuestros educadores y educandos.

2. El campo temático en que ha surgido la problemática de los profesores debutantes

A propósito del «inventario» señalábamos, por una parte, la inexistencia de una figuración explícita del tema del profesor debutante en la literatura sobre investigación educativa; pero, por otra, aludíamos también a lo que podríamos llamar su «incubación» en una serie de conceptos anexos que han ido «pre-anunciando» su relevancia y pertinencia y, en cierta forma, permeando nuestra reflexión y nuestras prácticas sobre educación y formación docente.

2.1. *Formación del profesorado y desarrollo profesional docente en la perspectiva de un mejoramiento de la calidad educativa*

Desde hace algo más de dos décadas, se ha ido formando un progresivo consenso acerca de la necesidad de encarar el problema de la

reforma de la educación,⁶ aspiración que se entendió como un mejoramiento cuantitativo, expresado en incrementos de la cobertura en los distintos niveles del sistema escolar, y después como un mejoramiento esencialmente cualitativo que abarcara tanto los procesos y las prácticas como sus resultados. Sin poder entrar aquí en un análisis detallado y profundo de las razones y coyunturas tanto políticas como conceptuales a las que se ha ligado la «causa» por la calidad educativa,⁷ un rol fundamental lo ha jugado, aunque no siempre desde la misma perspectiva ni con los mismos sentidos e intereses, un reconocimiento de casi todos los actores sociales acerca del papel central de la educación para el desarrollo de la sociedad.

Ahora bien, en esta lógica se ha asumido igualmente un rol determinante que deben jugar los profesores, en orden a poder encarar con alguna probabilidad de éxito una transformación profunda del quehacer educativo, que promueva las tareas que el nivel de desarrollo social y económico a que se aspira requieren para su logro y la satisfacción de los eventuales beneficiarios de dicho esfuerzo, especialmente las nuevas generaciones. Ha llegado a ser cada vez menos discutible que la posibilidad de avanzar en los objetivos transformadores de las políticas educativas a escala social se juega, de forma crucial, en el centro educativo mismo y en las prácticas educativas en el aula; en tal sentido, son claves el tipo de desempeño que los docentes asuman y la calidad de las interacciones que logren establecer con sus educandos y entre ellos mismos.

Ligadas a este discurso se han ido configurando y cobrando relevancia otras dos nociones, ellas mismas bastante complejas y aun polisémicas: la de formación del profesorado y la de profesionalización del rol ejercido por los docentes. En cuanto a la formación, representa uno de los factores o elementos en cuya transformación se han colocado muchas esperanzas y esfuerzos, en orden a que los docentes puedan aprender y llegar a realizar el tipo de prácticas educativas que requiere un proceso educativo de mejor calidad⁸. No entraremos aquí en una descripción y discusión de las distintas posiciones, especulativas o con fundamentos empíricos, que existen tanto para referirse a los sistemas y prácticas empleados en la formación inicial de los profesores de los diversos niveles escolares, como para proponer, fundadamente o no, acciones innovativas o de transformación de dichos sistemas y prácticas⁹. Retenemos aquí un elemento al que aludimos acerca de las propuestas de política realizadas recientemente por Ávalos (1996), en el sentido de que los dos grandes momentos que se suelen distinguir en cuanto a formación de docentes, esto es, «inicial» y «en servicio», forman parte de un mismo proceso continuo de «aprender a enseñar», en el que contribuyen, de modo dialéctico e interactivo, componentes de tipo teórico y de experiencia y acción individual y colaborativa.

El carácter dinámico y progresivo de la formación docente se asocia a otro concepto acuñado, esto es, al de desarrollo profesional. Tampoco entraremos aquí a analizar la diversidad y a veces equivocidad conceptual y práctica que ha revestido este segundo término en la discusión académica y aun política¹⁰. Nos quedamos con algunos elementos que nos parecen centrales para nuestro propósito y que, desde nuestra perspectiva, vienen a representar lo que constituiría el núcleo de procesos formativos de docentes que pretendan ser innovadores y contribuir al mejoramiento educativo.

En este sentido, una formación docente innovadora no se concibe como un sistema formativo constituido principalmente por nuevos planes y programas (por tanto, no es un dominio de disciplinas o saberes específicos), o como un diseño curricular basado en perfiles profesionales estables y monolíticos como marco que oriente sus propósitos y organización (apunta, por tanto, más allá de un conjunto de características técnicas o personales). Lo que se espera de todo proceso formativo innovador es que contribuya a forjar, en los que participan en él, un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, con sus correspondientes fundamentos axiológicos, que les permitan alternar, recrear y reconvertir continua y lúcidamente sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos de los contextos culturales, sociales y escolares en que les toque ejercer su quehacer, en que tienen lugar sus prácticas.

El «desarrollo profesional del profesorado» incluye, entonces, el de su «formación», inicial y permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente; supone una actitud de constante aprendizaje y comprende procesos de mejoramiento del conocimiento, las habilidades y las actitudes de cada docente en particular, pero también del conjunto de los que trabajan en el centro escolar. De ahí su potencial aporte como proceso dinámico de profesionalización constante, en el que los dilemas, las dudas, la divergencia y la confrontación se convierten en aspectos integrantes de la cultura profesional y, por tanto, del propio desarrollo profesional (Imbernón, 1994 y Vonk, 1995).

2.2. *La iniciación en el ejercicio docente como etapa del desarrollo profesional*

Reconocido el carácter continuo y dinámico del desarrollo profesional docente, no parece coherente diferenciar «etapas» demasiado rígidas. No obstante, la consideración del contexto (temporal y escolar) en que corresponde a los maestros y profesores ejercer su labor profesional, así como ciertas características que puede adquirir la evolución del proceso

formativo, ha llevado a los especialistas a establecer algunas etapas; siguiendo lo que apunta Imbernón (1994)¹¹, tenemos:

- Etapa de formación básica y socialización profesional: período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior, con distintos sistemas y procedimientos institucionales; en ella se produciría una primera transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante-futuro-profesor atribuye a la profesión docente y la adopción de determinados hábitos que influirían en su ejercicio de enseñanza posterior.
- Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica (o de desarrollo profesional de los profesores «noveles»): se refiere a los primeros años del ejercicio docente, en que la condición de «novel» o «debutante» del nuevo profesor le conferiría a este período formativo ciertas características especiales que analizaremos más adelante.
- Etapa de perfeccionamiento (o de desarrollo profesional del profesorado experimentado): en ella predominarían actividades propias de la formación permanente (reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica; intercambio de experiencias y actualización constante; trabajo colaborativo en y para el centro educativo, en orden a transformar la cultura docente); se pueden diferenciar, a su vez, ciertas fases particulares dentro de ella.

Una idea básica que subyace es que ni la capacidad ni la preparación profesional se agotan en la formación teórica, sino que ellas culminan en el terreno práctico, que es donde se aplican y ponen a prueba las concepciones por las que se orienta la propia acción docente.

Ya hicimos alusión a la creciente abundancia de referencias bibliográficas sobre la problemática del profesor debutante y su proceso de socialización profesional en la literatura especializada internacional. Siguiendo a Vera (1988), Imbernón indica que se pueden distinguir dos subetapas o fases: la de «umbral o antesala» (1-6 meses de docencia) y la de «madurez y crecimiento» (7 meses en adelante, hasta los 3 años, que algunos extienden hasta los 5). Por su parte, Vonk (1995) concibe esta fase de la carrera profesional docente como una «inducción», en la que distingue dos momentos claves: «ambientación» y «progresión», enfatizando que se trata de «un proceso en el hacerse profesional», que, para los profesores recién titulados que ingresan al mundo laboral, ocurre en relación con una transición experimentada desde la situación de ser un

«sujeto en formación» hasta la de ser progresivamente un «profesional autodirigido». Expresada en otros términos, se trata de una etapa de «socialización» en la que el profesor debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional (Imbernón, 1994).

Resulta interesante tratar de entender los elementos que, según los distintos especialistas e investigadores, permiten caracterizar la problemática específica del profesor debutante —y que justifica su «construcción» como un objeto relevante y pertinente de investigación, así como de reflexión teórica y de propuestas prácticas—. En nuestra opinión, una visión comprehensiva del proceso de inserción e iniciación del nuevo profesor en la enseñanza implica considerar, de forma dinámica e interactiva, elementos de al menos tres órdenes o ámbitos: «personales», relativos al propio profesor debutante; «formativos», referidos a su proceso e institución de formación inicial para las tareas docentes que debe encarar; «de práctica profesional», concernientes tanto al ejercicio de sus roles docentes adscritos como a los asumidos y, asimismo, al marco institucional escolar en que debe ejercerlos.

Siguiendo a Borko (1986), Marcelo ha descrito la situación del profesor debutante como «un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal» (op. cit., pág. 9). Por su parte, Imbernón (1994) ha ligado lo que experimenta el profesor debutante a dos «precariedades», que se complementan para teñir sus primeras experiencias de un carácter algo negativo o insatisfactorio: la de la formación inicial, que no forma para las realidades que el futuro profesor va a encontrar en su ejercicio docente¹², y la de la vida profesional misma en el centro educativo, que es rutinaria y poco solidaria.

En esa perspectiva, la concepción teórico-práctica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje construida durante la formación inicial «chocaría frecuentemente con la realidad»¹³ práctica y compleja de la vida educacional del centro educativo y del aula, donde se tienen que tomar constantes decisiones en las que se carece de parámetros o marcos referenciales a los que acogerse y que estén disponibles en la práctica educativa, como también de una formación que le permita constituirlos a partir de una reflexión (ni menos una corrección) sobre su actuación práctica cotidiana. Ante los sentimientos resultantes de desconcierto, angustia, inseguridad e inestabilidad, el profesor debutante se iniciaría en su quehacer «profesional» con una tendencia a solucionar los problemas que se le presentan a través de procesos de aprendizaje «vicario» u observante, acudiendo a la imitación de aquellos profesores que tiene más

a su alcance. Retomando lo señalado por Giroux (1987), Imbernón destaca el amplio impacto que puede tener el «poder del entorno» a través del lenguaje, la organización material y la interacción social que en él se constituyen sobre los comportamientos del profesor debutante, hasta el punto de transformar el habitual «conocimiento proposicional» de su formación inicial (más teórico, intuitivo, experiencial y eminentemente «técnico») en uno «estratégico espontáneo», convertido en un saber situado, automatizado, rutinario y sin reflexión previa sobre sus aplicaciones alternativas.

El estudio de Veenman (1984) representa una de las referencias clásicas acerca de los problemas comunes que afrontan los profesores debutantes, tras revisar un volumen importante de trabajos realizados en distintos países, habitualmente por la vía de cuestionarios y entrevistas. Como resultado, este autor ha identificado un listado de 24 tipos de problemas, que se sitúa en distintos ámbitos y momentos del quehacer docente¹⁴.

Más que examinar la naturaleza de los problemas docentes aludidos, nos interesa destacar aquí lo que Imbernón (1994) señala a modo de profundización de la «génesis de la cultura profesional», que resulta de las formas que los profesores emplean para afrontar dichos problemas de su práctica. Lo crucial del proceso de socialización profesional que experimentan los profesores debutantes estaría en que la solución personal e idiosincrásica que dan a los problemas prácticos del aula —y del centro educativo como marco contextual— empieza a producir procesos de actuación que implican desarrollar progresivamente nociones de una determinada cultura profesional, cuyas pautas se empezarán a asumir y consolidar, en gran medida, a partir de estas primeras experiencias de su práctica educativa, en la cual se dan múltiples procesos informales de aprendizaje generados en el propio centro escolar¹⁵.

Entonces, puede ser tan importante identificar la naturaleza de los aprendizajes adquiridos y de las formas mismas de adquisición como los efectos que ello puede producir en el proceso de «desarrollo o socialización profesional» de los profesores implicados. Siguiendo a diversos autores, Imbernón señala los siguientes:

- Si esa socialización se produce de forma aislada, implica percibir los problemas educativos de determinada manera, muy particular, y puede producir cambios en la conducta, las actitudes y la personalidad del profesor debutante.

- Cuando tal experiencia es negativa, puede provocar en éste un replanteamiento precoz de su permanencia en el ejercicio docente.
- De modo similar a otras situaciones percibidas como amenazantes para la seguridad personal, los sujetos pueden emplear ciertos mecanismos de defensa para manejar los problemas que afrontan, y así, en cierto modo, «sobrevivir» laboralmente a esta etapa. Pero puede instalarse en su actuar «profesional» cierta práctica sólo «empírica», desprovista de aquella capacidad reflexiva y de impulso renovador que acompaña a todo proceso de integración propiamente «profesional», quedando reducida a ser sólo una «socialización adaptativa», de «contaminación profesional» o de «supervivencia profesional al medio». Basándose en el clásico estudio de Lacey (1977), Imbernón recuerda las formas de «ajuste adaptativo» que pueden emplear los sujetos: «adaptación alienante»; «ajuste estratégico interiorizado sin conflicto» (aceptando las pautas institucionales); «adaptación estratégica con reservas»; y, en menor grado, «reacción» o «redefinición estratégica con conflicto», si intentan un cambio de las pautas colectivas.

2.3. *Los programas de apoyo a la formación de los profesores debutantes en el centro escolar*

64

Dejados a su propia suerte, mal preparados desde su formación inicial y recibiendo un muy escaso o más bien «conservador» apoyo de parte de los otros miembros de la institución escolar en que se inician en la docencia, los profesores debutantes se verían expuestos a una socialización poco favorable para una formación y desarrollo propiamente «profesionales».

Es así como en algunos países de Europa y en Norteamérica ha ido surgiendo una serie de programas destinados a ofrecerles, durante los primeros años de su trabajo docente y en el mismo escenario habitual de éste (el centro escolar), un apoyo y acompañamiento sistemático e intensivo de profesores experimentados, para ayudarles a iniciarse de modo progresivo y exitoso en el quehacer docente. Para contrarrestar o mitigar, en cierta forma, los efectos negativos de una inserción laboral habitualmente «abrupta y sin ayuda» de los profesores debutantes (Feiman-Nemser, 1996; Feiman-Nemser y Parker, 1993), se ha diseñado y aplicado un dispositivo organizado de inducción laboral que fomente su iniciación, ayudándoles a abordar los problemas de forma que refuercen su autonomía profesional y faciliten su continuo desarrollo profesional (Marcelo, 1992, citando a Wilson y D'Arcy, 1987). Un aspecto clave en la concepción y aplicación de esta estrategia está en la alianza colaborativa entre centro

escolar (escuela, liceo) y centro formador (universidad, escuela normal), como soporte del desarrollo profesional de los profesores, debutantes y experimentados, y el crecimiento de la institución escolar y la formadora.

Desde nuestra perspectiva, nos interesa solamente destacar algunos de los elementos que conforman la lógica de los discursos en que se ha ido integrando este tipo de programas para los profesores debutantes.

1. En primer lugar, es interesante confirmar su asociación con los movimientos de reforma educativa; así, por ejemplo, está indicado para los numerosos programas norteamericanos de «mentoría» — «mentoring» — por Feiman-Nemser y Parker (1993), Feiman-Nemser (1996) y Furtwengler (1995). Las referencias mencionadas coinciden en señalar que la mentoría significó una oportunidad para abordar dos serios problemas que afrontaba la enseñanza y que requerían ensayar innovaciones que apuntaban también a un mejoramiento del desarrollo profesional de los profesores, tanto «experimentados» como «novatos». En la primera etapa del movimiento reformador (inicio de la década de los ochenta), los programas habrían apuntado sobre todo al desarrollo y retención profesional de los primeros, dentro de una política destinada a aplicar distintas medidas de incentivos relacionadas con la «carrera docente»: para los profesores experimentados significaba un acicate, en la medida que podían permanecer en el servicio cumpliendo un nuevo rol que los revalorizaba (y también los recompensaba económicamente), pero fuera del aula. Habría sido en la «segunda ola reformadora» (fines de los ochenta) y ante el incremento de la tasa de «desgaste» («attrition») —y consiguiente deserción y pérdida— experimentada durante los tres primeros años de servicio docente que el foco se cambiara a la provisión de apoyo que favoreciera el desarrollo profesional de los profesores debutantes.

Ahora bien, es necesario sacar las lecciones, para nuestra propia experiencia, cuando se examinan los recuentos evaluativos y críticos de los programas destinados al apoyo de profesores debutantes y se intenta ir más allá de los discursos, teóricos y políticos, para verificar en la práctica la contribución potencial de éstos a las expectativas de reforma educativa. A este respecto nos parecen sumamente relevantes y pertinentes algunas reflexiones y conclusiones aportadas por Feiman-Nemser (1993; 1996):

- La «promesa» de la mentoría (podríamos asimilar a ella otras formas de apoyo sistemático a profesores debutantes) no estaría tanto en su contribución al bienestar emocional o a la supervivencia de los profesores debutantes, sino en su capacidad para promover una instancia de indagación sobre la enseñanza y su práctica, así como

un compromiso para desarrollar estándares o criterios compartidos para evaluar lo que constituye una práctica «de calidad».

- Para cumplir las expectativas puestas en ella como «estrategia de reforma educativa» y, específicamente, para contribuir efectivamente al mejoramiento de la calidad educativa, la mentoría debe satisfacer tres exigencias claves: estar fundada en una adecuada concepción de lo que significa una enseñanza «de calidad»; orientarse por una comprensión también acertada de lo que implica «aprender a enseñar», y sustentarse en una «cultura profesional que favorezca la colaboración y la indagación».
- Ha existido poca investigación comprensiva orientada teóricamente a someter a escrutinio empírico los supuestos y promesas de este tipo de programas; aún quedan abiertas ciertas interrogantes claves relativas a «las prácticas de la mentoría» (¿qué es lo que tendrían que hacer los «mentores»? ¿qué es lo que hacen efectivamente y qué es lo que realmente aprenden los profesores debutantes con ello?). Hay, entonces, mucho que hacer a este respecto.
- Al explorar sistemáticamente y a fondo las relaciones entre lo que hacen los profesores experimentados y los contextos organizacionales e intelectuales de tal acción, se demuestra que las condiciones contextuales de los programas desarrollados pueden llevar a netas diferencias en la definición e implantación de los roles de los mentores y, a través de la acción que ellos ejercen, en lo que pueden aprender los debutantes como aporte de ésta.

En el estudio comparativo de dos programas de mentoría realizado por Feiman-Nemser y Parker (1993), se comprueban las características e impactos potenciales de las distintas dimensiones contextuales consideradas: condiciones laborales de la mentoría (tiempo dedicado por el mentor, ya sea completo o parcial; estructura del programa aplicado, especialmente si hay participación de otros docentes del centro educativo); proceso de selección de los mentores (procedimientos de reclutamiento y de selección; criterios de selección: comportamiento docente previo o características potencialmente «profesionales» del candidato, tales como capacidad de liderazgo, de coaprendizaje, de trabajo en equipo); preparación de los mentores (formatos que fomenten un «entrenamiento» para el cumplimiento de comportamientos docentes estandarizados y preestablecidos; o un «aprender haciendo y conversando críticamente sobre ello», que procure la indagación colaborativa y la construcción de conocimiento compartido).

- Algunos estudios «evaluativos» realizados dan cuenta que, al igual que lo que ha mostrado la investigación sobre la influencia «conservadora» de los profesores «colaboradores o tutores» y de la cultura del centro escolar en el caso de los estudiantes de Pedagogía en sus períodos de «práctica docente», también los mentores promoverían normas y prácticas más bien convencionales y tradicionales, limitando con ello la promoción de actitudes de reforma e innovación.

Existen diversas explicaciones para resultados tan poco alentadores: muchos mentores tienen poca o nula experiencia en las actividades centrales del trabajo de mentoría (observación y discusión sobre las prácticas docentes mutuas con los colegas), en la medida en que ellos mismos se han socializado en una cultura escolar que fomenta y aun protege el aislamiento, la no intromisión ni el intercambio a propósito del trabajo de cada cual, etc.; muchos mentores tampoco practican el tipo de aprendizaje «centrado en el estudiante» que sustenta conceptualmente la mentoría en cuanto a experiencia de «aprender (o co-aprender) a enseñar». Respecto a esto, es muy valiosa y sugerente la propuesta de Cochran-Smith (1991), en el sentido de que si se desea tener mentores que ayuden a los debutantes a aprender formas de pensar y actuar que se asocien con modos innovadores de enseñanza, es preciso poner a los nuevos profesores junto a otros experimentados que sean efectivamente innovadores (o se hayan empeñado de algún modo en «luchar contra la corriente» de la rutina y el individualismo). En la misma perspectiva, es de rigor poner en marcha contextos en que mentores y debutantes puedan explorar juntos nuevos enfoques que dar a la enseñanza.

2. Otro conjunto de elementos esclarecedores para nuestra experiencia se puede inferir de los distintos esfuerzos para establecer categorizaciones o tipologías de los programas que se han ensayado a escala tanto europea como norteamericana¹⁶.

- Revisando la experiencia de programas de «inducción» aplicados en los Países Bajos y Europa occidental, Vonk (1994) presenta una clasificación que distingue cuatro modelos de apoyo proporcionado a los profesores debutantes para su desarrollo profesional:
 - Modelo «nada o húndete» («swim-or-sink»): se trata del más frecuente en los establecimientos escolares (tal vez el que experimentamos la mayor parte de nosotros en nuestra inserción docente); en él prácticamente no hay apoyo ni interacción con los pares, ya que supone que el desarrollo profesional es un asunto de responsabilidad individual: la aceptación por el grupo

dependerá de que el nuevo docente demuestre previamente o dé una prueba fehaciente de su capacidad.

- Modelo «de compañerismo» («collegial»): supone cierta relación del nuevo profesor con alguno de los pares, pero de modo inestructurado e informal; es en dicho contexto que un «colega» docente, a petición del interesado, puede proporcionarle ayuda para algunos asuntos específicos del funcionamiento docente (manejo del aula, técnicas docentes).
 - Modelo «de adquisición de competencias necesarias» («mandatory competency»): se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas «universales» que caracterizan la «docencia eficiente», y establece una relación formal y jerárquica entre un profesor «novato» y uno «experto», debiendo este último orientar deliberadamente al primero hacia la adquisición de dichas competencias docentes básicas (referidas por lo general a manejo del aula, técnicas de enseñanza y contenido o materias a enseñar).
 - Modelo formalizado de «mentor-protegido¹⁷» («formalized mentor-protégée»): supone la existencia de un mentor entrenado, capaz de ayudar a profesores debutantes a estructurar y guiar sus procesos de aprendizaje profesional y a convertirse progresivamente en profesionales autónomos y autodirigidos; el foco de la acción de apoyo está en el «desarrollo profesional» del debutante, integrado por tres dimensiones básicas: «personal», «saberes y destrezas», y «ecológico-contextuales». Reconociendo que es el modelo que inspira su propia orientación, Vonk expresa que su concepción de la mentoría implica reconocerla como una relación dinámica y recíproca, en un ambiente de trabajo que se establece entre un profesor avanzado en la carrera docente —el mentor— y uno que se inicia en ella —el «protegido»—, con objeto de promover el desarrollo de ambos en la carrera docente¹⁸.
- Por su parte, Feiman-Nemser y Parker (1993) sostienen que, en esa fecha, la literatura especializada y la investigación permitían identificar tres perspectivas de la mentoría en relación con la inducción de profesores nuevos; el interés de su tipología está en que, según indican las propias autoras, cuenta con alguna base empírica que permite especular acerca de la probabilidad de que la mentoría pueda desafiar el tradicional aislamiento entre los profesores y mejorar efectivamente la enseñanza. A continuación presentamos

los elementos más importantes de cada una de ellas, que en algún sentido se aproximan a lo señalado por Vonk:

- Los mentores como «guías locales»: se caracteriza porque, en cierta forma, los mentores tratan de facilitar la inserción de los profesores debutantes, explicándoles las políticas y prácticas escolares existentes (en el sistema o en el centro escolar), compartiendo con ellos métodos y materiales didácticos, ayudándoles a resolver sus problemas inmediatos. Aquí el mayor interés estaría en ayudar al profesor debutante a ajustarse confortablemente en su contexto específico y a aprender a enseñar sin mucho trastorno. Por ello, los mentores ofrecen con gusto su consejo, sobre todo si se lo piden, pero no tienen una visión de su rol a más largo plazo; de igual modo, esperan que su implicación disminuya a medida que los debutantes van ganando confianza y control.
- Los mentores como «camaradas educacionales»: en este enfoque los mentores también auxilian a los profesores debutantes en sus problemas inmediatos, pero se forjan respecto a ellos fines profesionales a más largo plazo, tales como ayudarles a descubrir el pensamiento del alumno y a desarrollar sólidas razones para fundamentar su actuar. Para eso indagan codo a codo con los debutantes en aspectos específicos de su situación y quehacer docente; en otros términos, establecen una relación de «coaprendizaje».
- Los mentores «como agentes de cambio cultural»: este enfoque implica que los mentores tratan de romper el tradicional aislamiento entre los profesores, que caracteriza tradicionalmente la cultura escolar. Para ello, fomentan normas de colaboración e indagación compartida; establecen redes de trabajo en común con los profesores debutantes y con otros colegas docentes; también crean oportunidades variadas para visitas mutuas de sus aulas, e igualmente facilitan conversaciones entre los profesores acerca de sus prácticas cotidianas de enseñanza.

3. Examen de algunas experiencias y avances intentados en Latinoamérica

Sin perder de vista lo descrito en los puntos anteriores, de forma tal vez complementaria pero también a veces matizadamente distinta, deseamos presentar ahora algunas experiencias intentadas o por intentar en

Latinoamérica acerca de los que se inician en la profesión docente; junto a los elementos descriptivos de las mismas y a sus orientaciones, nos proponemos exponer algunas reflexiones que ellas nos suscitan. No está de más indicar que no pretendemos representatividad alguna ni para el tipo de experiencias que presentamos ni para la exhaustividad con que las describimos, ni tampoco para las reflexiones que a propósito de ellas entregamos; por tanto, es más que probable que haya un sesgo totalmente intencionado.

3.1. *Una aproximación más temprana para apoyar la formación de los que se inician en la docencia*

La presentación que hacemos a continuación de una experiencia realizada en Argentina, tiene por propósito principal ilustrar una de las constantes que, a nuestro juicio, parece caracterizar el «inventario» actual sobre el modo de abordar los problemas del profesor debutante en nuestro medio: una intervención formativa más precoz, esto es, adelantada al período previo a su titulación de pregrado (o de grado, para otras experiencias).

Uno de los puntos críticos en la formación de profesores ha venido siendo el correspondiente a la relación entre teoría y práctica. En una expresión algo comprimida, esto se refiere al problema del sentido y a las formas que ha adquirido la articulación que debería existir entre lo que proporciona el período formativo pretítulo al futuro profesor referido a conocimientos, destrezas y actitudes pedagógico-profesionales, y a las exigencias y necesidades que le presentan las complejas y contextualizadas tareas de los continuos espacios educativos donde tiene que ir desarrollando con posterioridad su actividad docente.

Por lo general, las apreciaciones sobre la calidad de esta articulación son negativas y apuntan a una inadecuación de la formación inicial. Ello ha dado pie a las instituciones encargadas de la formación inicial para elaborar e implementar diversas acciones destinadas al mejoramiento de ésta. Así es como se han diseñado y puesto en práctica diversas alternativas de acción innovadora, que, por una parte, han apuntado a una transformación de los fundamentos y significados sobre los cuales se ha estructurado la formación en cuanto a la articulación al día¹⁹ y, por otra, a modificaciones en cuanto a la organización y gestión de las actividades curriculares a través de las cuales dicha articulación se ha tratado de obtener. En cuanto a esto último, la instancia del currículo formativo, considerada de modo preferente, es la que podemos denominar con la expresión genérica de «práctica pedagógica o docente». En distintas experiencias de formación

inicial de nuestro continente, ésta ha ido adquiriendo diversidad de formas, duración y ubicación en el proceso formativo inicial. Tendencia común ha sido la de considerarla un momento de «prueba» y de «aterrijaje» de la formación inicial mediante una aproximación de cierta intensidad a distintas dimensiones de lo que serán las tareas docentes futuras; por otra parte, ha servido también como una «evaluación global» del propio estudiante de Pedagogía y, en algunos casos, ha operado como elemento de «certificación» para que el candidato a profesor reciba, de forma oficial, su título de tal.

Ahora bien, el interés que ofrece la experiencia argentina que vamos a presentar con algún detalle es, a nuestro juicio, que en ella — al igual que en muchas otras que se han intentado en nuestra Región — es posible encontrar muchos de los elementos conceptuales y operativos que incluimos en la primera parte, en lo que denominábamos «el marco global» en que se ha situado, a escala internacional, la problemática de los profesores debutantes. Sin pretender invocarla como causa o motivación principal o necesaria de las experiencias aludidas en nuestro continente, es interesante señalar la coincidencia que se da con lo que Feinman-Nemser (1996) ha indicado respecto a la extensión que habría tenido el sistema de «mentoría» en la experiencia norteamericana. La autora recuerda que la «idea de la mentoría» se habría extendido también al nivel de la formación de pregrado («preservice»), en razón de que, en 1990, muchas propuestas de rediseño de dicha formación postularon que los candidatos a profesores trabajaran estrechamente con profesores experimentados en dos tipos de modalidades específicas — «internados» y «escuelas de desarrollo profesional» —, con la esperanza de que éstos sirvieran de mentores y modelos para su aprendizaje de nuevas pedagogías y en su socialización en nuevas «normas o estándares» profesionales. Un componente clave para el éxito de tal estrategia formativa reposaba, como ya señalamos, en una estrecha colaboración entre institución formadora y centro educativo de práctica, a fin de favorecer el desarrollo profesional tanto de profesores experimentados como de debutantes.

La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización

Con estos términos inicia Alicia Devalle de Rendo el título de la obra en que da cuenta de una experiencia realizada en Argentina, cuyos inicios se remontan a 1989: el Proyecto D.A.R., «Docentes acompañados por residentes»²⁰.

De acuerdo con los antecedentes disponibles, el Proyecto habría sido presentado ante el P.E.P. (Profesorado de Enseñanza Primaria) del

Normal N° 4, así como ante la ex-Dirección de Nivel Terciario del Ministerio de Cultura y Educación argentino y en la Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, para su evaluación. Habiendo sido aprobado, se ha estado poniendo en práctica «...con éxito» en algunas escuelas municipales de la Capital Federal desde 1989 (op. cit., p. 14).

Había una pregunta central a la que ha pretendido responder el Proyecto: «¿cuál será la mejor opción para mejorar la formación de grado y permanente del maestro? [...] ¿se favorecería con la creación de ámbitos donde la pregunta se privilegie como una llave de entrada a un espacio que requiere de la indagación, del asombro y de respuestas abiertas?» (id. p. 13).

El Proyecto D.A.R. se ha realizado, entonces, en el marco de la formación de grado del maestro, centrado en el momento de su «práctica de residencia en una escuela». Según el sistema educativo argentino, los maestros de escuela se han venido formando en Profesorado de Enseñanza Primaria de nivel terciario desde 1970, debiendo cumplir, como último tramo, la llamada «residencia», que consiste esencialmente en una permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clase con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional de ésta.

La autora informante del Proyecto sintetiza lo esencial del enfoque conceptual, metodológico y operativo, señalando que su desarrollo ha mostrado cómo una gestión consensuada y comprometida ha permitido transformar dicha «práctica de residencia» en una situación enriquecedora para todos los actores involucrados, en la medida que se ha orientado a constituirse en un «encuentro de profesionalización docente» entre profesores, futuros maestros o «residentes», maestros y otros miembros de la comunidad educativa.

A continuación damos algunos antecedentes más específicos sobre el marco conceptual e institucional en que se ha definido habitualmente la residencia, describiendo después los elementos centrales del Proyecto D.A.R.: propósitos, modalidades de implantación, seguimiento y evaluación.

La residencia: características, contexto y análisis de su problemática

Como último tramo del proceso de formación del Profesorado de Enseñanza Primaria, la residencia consiste básicamente en un período de permanencia temporal en una escuela, con una doble finalidad: realizar prácticas de clase con niños, aplicando los conocimientos didácticos

aprendidos durante la formación, y ponerse en contacto con la dinámica institucional en cuyo contexto deberán ejercer sus funciones docentes.

Según la autora, la duración habitual ha sido de un cuatrimestre; el cronograma seguido contempla un período de observación en el aula, continuando con una progresión creciente de clases sobre las distintas materias de enseñanza de acuerdo con el programa institucional. La supervisión y evaluación del desempeño del estudiante residente están a cargo de un profesor del centro formativo, a quien acompañan en dichas funciones los maestros y, a veces, también los directivos de la escuela o institución escolar de residencia. La acreditación satisfactoria del desempeño del residente lo habilita para ser maestro, y la responsabilidad principal en ella corresponde al profesor del centro formador.

En ese encuadre institucional la residencia constituye una situación particular, que tradicionalmente ha sido abordada a partir de una serie de acciones rutinarias (tramitación, cronograma, organigrama de obligaciones del residente, etc.), que se han demostrado como insuficientes si no se contempla, además, la consideración y provisión de otras acciones organizativas y participativas que impliquen a todos los actores involucrados en la tarea, tanto del centro formador como de la escuela de residencia. De no ser así, es menos probable que la residencia se convierta en una experiencia provechosa para los futuros maestros y que no signifique una interferencia para el accionar pedagógico de la escuela (no es ésta la que toma la iniciativa en cuanto a solicitar y acoger residentes).

En esa dirección, la experiencia argentina da cuenta de un paso importante realizado previamente, que ha permitido fundamentar el Proyecto D.A.R. sobre bases bastante más sólidas, tanto desde un punto de vista teórico como empírico: la realización de una indagación o estudio sistemático acerca de las particularidades de los alumnos residentes, de los maestros de la institución educativa y de las relaciones que se establecen entre ellos durante el proceso de residencia.

El estudio, realizado durante un período de seis años, tuvo una intencionalidad investigadora de corte educativo, es decir, de constante interacción e integración entre teoría y práctica, como modo de favorecer el enriquecimiento tanto del conocimiento como de la acción. Metodológicamente, se inspiró en el enfoque interpretativo, siguiendo una lógica de permanente interacción entre teorías/hipótesis de trabajo y datos de la realidad; su propósito central apuntó a poder contar con materiales, recogidos a través de variados instrumentos, que facilitaran repensar las prácticas del aula y buscar nuevas alternativas a ellas. Teóricamente, se partió de la convicción de que es justamente en el espacio de la escuela

y del aula donde los maestros enseñan y los niños aprenden, pero donde también se forman los futuros maestros y los propios maestros en ejercicio.

A título de ilustración de los problemas que se presentan habitualmente en el proceso de práctica de residencia, enunciaremos aquí algunos tópicos sobre los que versan los hallazgos del estudio, que constituyeron el punto de partida y el estímulo para la alternativa de solución que culminó con el Proyecto D.A.R.²¹:

- El alumno-residente: las interrogantes que él mismo se plantea en relación con la significación y alcance de su período de residencia; las interrogantes que se formula el profesor responsable del centro formador en relación con el residente y su aplicación de lo aprendido; los distintos aprendizajes a los que deberá dedicarse el residente (nivel propiamente didáctico y de socialización respecto al medio institucional de su residencia: normativa, reglas de convivencia, estilo pedagógico, etc.) y las dificultades personales, socioculturales y de formación que tendrá que superar para lograrlos.
- La relación residente-profesor del centro formador: la diversidad de tareas y roles que caben a este último; los distintos modos de interacción (supervisión, formación, evaluación, etc.).
- La relación residente-maestro de la institución escolar de residencia: la diversidad de interacciones y vínculos que se establecen entre ellos (desde la resistencia y rechazo a la identificación, imitación y cooperación).
- La relación residente-institución escolar de residencia: las expectativas y efectos que despierta la presencia y la acción del residente (actitudes de aceptación, resistencia o rechazo); los modos de convivencia y de regulación y traspaso de poderes que se establecen.
- La evaluación de la residencia y del residente: diversidad y divergencia de representaciones y de significación atribuidas por los diversos actores a la apreciación y acreditación del desempeño del residente (residente, profesor del centro formador, maestros y directivos de la institución escolar de residencia, alumnos y padres).

El Proyecto D.A.R.: principios y características generales

La puesta en marcha de este Proyecto ha apostado por resignificar la residencia en la formación de los maestros. Por tanto, su propósito central ha apuntado a rescatar un espacio real donde ésta última se lleva a cabo, esto es, en la escuela y en el aula: «Recuperar los espacios y las prácticas como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación, y no como meros campos de aplicación de los currículos impuestos desde fuera de la institución» (op. cit., pág. 47). Fue en tal perspectiva que adquirió su sentido la experiencia del Proyecto D.A.R.: «[...] observar a los docentes acompañados por residentes, en el ámbito de la clase, movilizados ambos por la acción de enseñar y aprender estimula la utilización y puesta a prueba de estrategias pedagógico-didácticas que crean una unidad productora de cambio; [...] resulta(ba) interesante analizar y evaluar esos cambios» (id., pág. 44).

Compartiendo la preocupación actual por la mejora de la calidad educativa y, como núcleo central de ésta, la de la enseñanza y de la formación docente, los impulsores del Proyecto buscaron aunar sus esfuerzos para tales fines, poniendo énfasis en el aprovechamiento más óptimo de los recursos existentes en el propio sistema educativo: las instituciones educativas —centros formadores y escuelas—, los actores protagonistas de la práctica de la enseñanza —residentes, maestros y directivos de escuelas, profesores de centros formadores—, y las producciones de ellos durante la práctica de residencia.

En el logro de tales propósitos aparece como fundamental la necesidad de aplicar una «gestión interinstitucional» de la experiencia, de modo que las instituciones implicadas «[...] a través de acciones planificadas, puedan gestionar en forma conjunta algunos cambios y lograr un espacio de intersección entre ellas, que favorezca el proceso de formación docente y la práctica profesional tanto del docente en ejercicio como del residente» (op. cit., pág. 45). En ese sentido, toca a la institución formadora proponer a la escuela una residencia de un cuatrimestre, con un grupo de residentes coordinado por un profesor, lo que se expresa en un plan con etapas definidas; a la escuela le corresponde, por su parte, evaluar la propuesta y su propia situación interna como para aceptarla o no incluirla en su marcha habitual. La aceptación implica establecer acuerdos interinstitucionales que permitan llevar adelante el proyecto según parámetros operativos y evaluativos consensuados. Esto requiere que todas las instituciones colaboradoras dispongan de espacios reales de autonomía para tomar decisiones pedagógico-didácticas en relación con

los objetivos y evaluación de los proyectos específicos que acuerden en conjunto.

Más allá de lo que la residencia constituye en el esquema institucional tradicional de formación de profesores —esto es, una «prueba final»—, en el contexto y la filosofía del Proyecto D.A.R. se ha querido que la residencia sea una experiencia de enseñanza y aprendizaje compartida con y entre docentes y futuros docentes; de aquí que su enfoque operativo haya procurado que se constituya en una tarea de investigación en sentido amplio, buscando asegurar que, a través de un trabajo conjunto y participativo, facilite «[...] penetrar en significaciones profundas para poder desnaturalizar las prácticas docentes cotidianas, al proponerse desentrañar la trama que subyace y las sostiene estereotipándolas» (op. cit., pág. 47).

En este trabajo interinstitucional caben roles de complementación a los diversos actores: para residentes y maestros de aula propicia una ocasión de constituirse en «pareja educativa», en la medida que facilita diferentes miradas y distancias hacia «la clase», para observarla, abrir interrogantes acerca de la práctica cotidiana y de las concepciones que la sustentan por medio del cuestionamiento y de la reflexión conjunta; al profesor del centro formador le compete la tarea de articular teoría y práctica, de contextualizar los saberes teóricos en la medida que considere tanto el saber práctico de los maestros como la realidad de la escuela; a maestros de aula y profesores formadores les exige una redefinición de su rol de «acompañantes» del residente, en el sentido no sólo de influir en sus saberes para orientarlo y asesorarlo en lo que la práctica le demande, sino también en el de «remirar» o «reaprender» sus propias prácticas docentes al observar el desempeño de aquél; los directivos de la escuela pueden reformular su rol como contenedores y orientadores de la práctica docente en el marco de un trabajo pedagógico-didáctico de profesionalización docente.

Al explicitarse el marco conceptual que fundamenta el accionar del proyecto, se declara que reposa sobre tres pilares que constituirían ejes de la formación profesional del futuro docente, pero también del docente en ejercicio: el análisis de la práctica; el perfeccionamiento y la actualización docente, y la investigación en el aula.

De acuerdo con estos lineamientos, la residencia es redefinida como «una práctica con una metodología determinada, donde el ejercicio docente cotidiano adquiere caracteres específicos por las posibilidades que brinda a cada uno de los participantes de actuar e interactuar su didáctica» (op. cit., pág. 52). El foco u objeto de estudio de la metodología o didáctica

de la residencia es lo que ocurre cuando se enseña y se aprende, ya sea como alumno-niño o residente o maestro de la escuela. Como objetivo específico apunta a promover, mediante un trabajo común, una apropiación comprensiva de la realidad del aula; a analizar las distintas metodologías en uso, explicitando sus presupuestos según los contextos en que se produjeron.

En consecuencia y complementariamente, el Proyecto ha optado por un «modelo ecológico de análisis», es decir, de estudio de sus componentes en sus interacciones, considerando «los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto socio-cultural del aula, con las significaciones que les imprimen los que participan en ellos, (con) los rasgos de complejidad y, al mismo tiempo, singularidad, de incertidumbre, de inestabilidad y conflicto de valores que identifican a las situaciones de aprendizaje y enseñanza en el aula» (op. cit., pág. 54).

En el Proyecto D.A.R. también se produce una reconceptualización de la evaluación y sus funciones en el proceso. En la experiencia habitual de la residencia, ésta tenía por finalidad casi única la acreditación del título de maestro de escuela, marcando y limitando el seguimiento del proceso educativo-formativo; en el Proyecto, la acreditación se inserta en una evaluación concebida como proceso que indaga sobre lo enseñado e investiga para confrontar los aprendizajes. La propuesta opta, entonces, por una concepción holística de evaluación, con un enfoque de investigación-evaluación, cuya finalidad básica es «[...] mejorar las prácticas reales de los maestros/profesores y de los futuros maestros, en función de los aprendizajes de los niños y también de ellos mismos como adultos» (op. cit., pág. 76).

En otros términos, en la lógica del enfoque metodológico del Proyecto la evaluación no sirve sólo para comprobar rendimiento, sino que constituye una de las fases de un ciclo completo de la actividad educativa, tanto en lo referente a la enseñanza como al aprendizaje de los actores involucrados, convirtiéndose al mismo tiempo en un instrumento de investigación para contrastar la validez de las estrategias didácticas y de las hipótesis que las orientan. Así concebida, las dos funciones fundamentales que caben a la evaluación son la de seguimiento de las estrategias metodológicas y la de información de los logros y dificultades que afectan a todos los involucrados en el proceso.

Como síntesis de lo señalado hasta aquí, podemos reafirmar que la idea directriz o hipótesis de trabajo que ha orientado la elaboración y desarrollo del Proyecto se puede expresar como sigue: «La entrada de residentes y de su profesor en una escuela produce una movilización dentro

de la misma. Si los efectos se acompañan con estrategias que beneficien el intercambio de saberes entre profesores, residentes, maestros y directivos, con la finalidad de constituirse en un equipo de trabajo ocupado de la clase como objeto de estudio, se genera un espacio de profesionalización docente que redundará en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los niños. Las acciones de acompañamiento transforman la situación de residencia en un proyecto del cual se va apropiando la institución como consecuencia de la creciente profesionalización de sus maestros [...] (y ellas) tienen el propósito de intervenir en la práctica para generar la toma de conciencia de la complejidad del hecho educativo y la necesidad de crear cierta distancia con respecto a la acción puntual en el aula para transformarla en objeto de estudio» (op. cit., pág. 69).

Elementos organizativos y operativos del Proyecto D.A.R.

Hacemos una presentación resumida de éstos, privilegiando el aspecto descriptivo de la propuesta, con un mínimo de comentarios y apreciaciones aclaratorias más que evaluativos²².

- **Objetivos generales a los que ha apuntado el Proyecto:**
 - «Reunir esfuerzos tendientes al logro de una escuela más acorde con un proyecto pedagógico actualizado.
 - Poner en interacción a las instituciones y los recursos humanos existentes.
 - Valorizar el aprendizaje en la interacción social cognitiva entre adultos, facilitando la toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente.
 - Resignificar los roles tradicionalmente asignados al coordinador y al profesor de residentes, al maestro y al alumno residente, construyendo vínculos con función cooperativa para el desarrollo del rol.
 - Resignificar el sentido del aula: de 'lugar cedido en préstamo' a 'espacio de trabajo compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los que lo comparten'.
 - Favorecer una actitud indagadora que promueva la investigación didáctica» (op. cit., págs. 69 y ss.).
- **Etapas y tareas comprendidas en el desarrollo del Proyecto:**

Se distinguen cuatro subproyectos desarrollados a lo largo de tres etapas sucesivas:

1ª etapa:

- Subproyecto I: Talleres de iniciación a la residencia (T.I.R.)
- Subproyecto II: Estrategias para preparar el campo (Unidad Escuela E.G.B.) donde tendrá lugar la práctica de residencia.

2ª etapa:

- Subproyecto III: Desarrollo de los proyectos didácticos en las aulas de las escuelas.

3ª etapa:

- Subproyecto IV: Resonancia de la inserción de residentes en la escuela.

Se presentan a continuación los objetivos, tareas y otros antecedentes correspondientes a cada Subproyecto:

1ª Etapa: Subproyectos I y II:

• Objetivos:

- «Instrumentar a los futuros residentes para que puedan aprovechar los conocimientos de didáctica general y de las didácticas especiales que poseen.
- Abordar la Lengua como un instrumento de comunicación y aprendizaje.
- Abordar el contexto natural y socio-cultural a partir de situaciones problemáticas.
- Articular de manera significativa las distintas áreas.
- Prever y proveer la información necesaria para que el proyecto de residencia pueda integrarse a la unidad escolar.
- Formular un contrato consensuado.
- Articular las acciones entre la institución formadora de los residentes y la unidad escolar» (op. cit., págs. 70 y ss.).

Las tareas comprendidas en esta fase se realizan fundamentalmente en el centro formador, mediante acciones con los profesores formadores y algunos especialistas sobre contenidos específicos, en orden a constituir el equipo docente de la experiencia, como con los futuros residentes, para la constitución del equipo de residentes y la realización de talleres de iniciación a la residencia (TIR). A continuación describimos la organización y el desarrollo de estos últimos; en nuestra opinión, es en el contexto de ellos que, en el Proyecto D.A.R., se explicitan algunos de los elementos de la problemática y de las alternativas de acción que se han venido presentando en la literatura especializada, como resultante y contexto de los procesos de inserción e iniciación de profesores principiantes o noveles en el ejercicio docente.

En el origen de los TIR han estado las dificultades detectadas en la evaluación del desempeño de los alumnos en sus prácticas dirigidas, que se ligaban a conocimientos conceptuales, procedimentales y de contextualización de los mismos en el currículo escolar. El examen del listado de tales dificultades se acerca bastante a lo que otros especialistas han constatado a propósito de los profesores principiantes en sus primeros años docentes (entre otros, por ej., Veenman, 1984; Marcelo, 1992): «problemas de coherencia en la secuencia de acciones planificadas; escasos recursos para el tratamiento de los contenidos; escasos criterios para seleccionar recursos; fractura entre la teoría que leyeron y la puesta en práctica de la misma; poca precisión conceptual; falta de experiencia acerca de cómo indagar sobre las ideas previas de los niños y cómo aprovechar el contenido de esa indagación; escaso conocimiento del sentido y significado del contenido a tratar; deficiente manejo de dinámicas grupales; dificultades en el manejo del cuerpo y del espacio» (op. cit., pág. 90).

En el diseño del Proyecto, los TIR apuntan a crear, en un tiempo acotado —cada taller dura de tres a cuatro semanas, con una sesión semanal para cada disciplina, esto es, Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales—, un espacio en el que se retoman y amplían algunos conocimientos tratados en las clases de Didáctica general y de otras cátedras especiales, con el fin de articularlos con el currículo escolar. Son obligatorios para todos los residentes inscritos, pero no son eliminatorios, es decir, apuntan esencialmente a detectar cuestiones que pudieran recomendar que el alumno no inicie todavía su residencia.

Los TIR están a cargo de un especialista de las disciplinas mencionadas, con experiencia en formación en el aula y en residencia; se considera esencial su coordinación con el formador-profesor de residencia, así como la participación de todos los miembros del equipo de residencia

en calidad de observadores participantes. Sus contenidos se organizan por ciclo escolar, considerando aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; los temas se seleccionan combinando las demandas de los propios estudiantes al inscribirse con las recomendaciones de los docentes. Están pensados para producir un modelo que sirva a los residentes en la escuela; de ahí que es de rigor su contextualización en cuanto al marco conceptual o enfoque didáctico en que surgen las distintas acciones realizadas.

Para evaluar los TIR como experiencia didáctica, al final de los mismos se solicita a los propios alumnos y a los profesores un informe acerca de su apreciación de la experiencia desde un punto de vista organizativo y didáctico; al terminar el período también se solicita a ambos actores apreciar la transferencia de los TIR en la práctica de residencia.

Entre otras acciones que cabe mencionar en la primera etapa, de naturaleza esencialmente «preparatoria», están las relativas a otros dos actores involucrados en la experiencia por parte del propio centro escolar.

Por una parte, respecto a los maestros en ejercicio, en el Proyecto ha existido una preocupación constante porque éstos tengan una participación protagónica, como integrantes de un equipo en el que no sólo son observadores pasivos que facilitan su clase para la actuación del residente, sino cointerventores comprometidos en un proceso de enseñanza, pero también de aprendizaje. Se valora, entonces, que su colaboración no sólo será enriquecedora para el residente, sino para ellos mismos en su desarrollo profesional; la observación del desempeño de lo primero que les cabe hacer en algún momento es concebida como un instrumento favorecedor de la indagación requerida para la co-construcción de conocimiento a escala del aula. También se convienen algunas formas de comunicación a los padres de los alumnos, acerca de algunos antecedentes que éstos deben conocer sobre la práctica de residencia organizada en la clase de sus hijos.

2ª etapa, Subproyecto III:

• Objetivos:

- Investigar las posibilidades y obstáculos para poder articular la teoría y la práctica.
- Analizar y reflexionar de manera crítica sobre la práctica.
- Conceptualizar el proceso de producción conjunta llevado a cabo en el aula.

Las actividades desarrolladas en esta etapa, fundamentalmente en las escuelas y también por el profesorado, se han orientado en torno a tres ejes: «situacional» (aspectos institucionales de organización temporal y espacial para trabajar en pro de determinados objetivos con los distintos actores), «relacional» (aspectos actitudinales que afectan el desarrollo del proyecto) y «didáctico» (aspectos metodológicos ligados al tratamiento de algunos contenidos escolares). En conjunto, se integran a través de una consigna representativa del sentido de la acción emprendida: «hacerse maestro: un trabajo cooperativo».

Como tipos de tareas específicas realizadas, cabe mencionar los siguientes: «entrada de los residentes en la escuela; desarrollo pedagógico-didáctico en la unidad escuela y en el P.E.P.; seguimiento evaluativo de los actores y por los actores; indagación de las características de la institución escuela, de la comunidad y de los niños; observación de clases, presentación de proyectos de programación de clases y coordinación de los mismos por los residentes; encuentros entre los actores: docentes-profesor; directivos-docentes-residentes-profesor y, a veces, otro personal de la escuela, residente profesor-docente-residente, profesor-supervisor (en la escuela y en el profesorado)» (op. cit, pág. 72; para más detalle, ver también págs. 111-134).

El seguimiento evaluativo del Proyecto D.A.R. tiene lugar en el profesorado, con una frecuencia bimestral. Por una parte, la coordinación convoca, con este propósito, a los directores, supervisores y maestros de las supervisiones distritales, como también a autoridades del profesorado y a los profesores de residencia. Por otra parte, también organiza encuentros con los residentes mismos, a los que se invita igualmente a los profesores, rectores y regentes del profesorado.

Por lo que respecta a la evaluación final del período de residencia, se organizan diversos encuentros. Algunos apuntan a la evaluación y acreditación de los residentes; se realizan en la escuela y con el profesorado y en ellos participan los residentes, el profesor, los maestros y la dirección escolar. El Proyecto D.A.R. postula que la acreditación del título de maestro es una construcción conjunta entre docentes de las escuelas donde se realizan las prácticas y los profesores, más allá de que los responsables ante el profesorado sean estos últimos. Con los aportes evaluativos de todos los nombrados, en la acreditación se consideran, como criterios, tanto las posibilidades como las dificultades de los residentes en lo que conviene a la planificación, la acción y la reflexión.

Como actividades de finalización y cierre de la residencia, también se organizan encuentros entre el profesor y los residentes, destinados a

profundizar en el análisis de la transformación del rol inicial de «residente» al de «docente», favoreciendo así una toma de conciencia sobre dicha evolución. Otros encuentros tienen lugar entre la coordinación y los directivos y maestros del centro escolar, con el propósito de revisar y en cierta forma «definir» lo que ha sido la residencia en las circunstancias y en el contexto en que ella ha tenido lugar.

3ª etapa, Proyecto IV:

• **Objetivos:**

- Evaluar las tres etapas del Proyecto.
- Responder a las necesidades que demandan las escuelas a partir de la movilización producida por el ingreso del grupo de residentes.

En cuanto a las tareas específicas, es interesante mencionar las que siguen:

- Resonancia y evaluación de los efectos producidos por el Proyecto en la escuela, en el profesorado y en los actores.
- Encuentros postprograma para devolver a la escuela y al profesorado la información acerca de los aspectos tratados durante la experiencia; evaluar la problematización que generaron las temáticas abordadas por los residentes así como su tratamiento en el aula, motivo de las observaciones docentes, programar nuevos proyectos en función de la demanda, como efecto de la residencia» (op. cit, pág. 72; ver también en detalle págs. 136-156).

En la perspectiva del Proyecto D.A.R., la noción de «resonancia» alude a los efectos de movilización que éste ha producido tanto en el profesorado como en las escuelas y de apropiación de tales efectos por todos los participantes.

La autora informa de dos propuestas de trabajo conjunto y continuado que se crearon a partir de la aplicación del Proyecto en dos establecimientos escolares (para su descripción más detallada, ver op. cit. págs. 137-148). Nos parece relevante destacar la noción de «redes de intercambios» creadas entre centro formador y escuelas de residencia, e incluso con la incorporación de otras escuelas a escala de distrito. La permanencia del profesor de la institución formadora en las escuelas y su radio institucional tendría, entonces, efectos positivos para el propio mejoramiento educativo de éstas y el desarrollo profesional de sus integrantes, maestros y

directivos, al reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y su gestión. Pero también la resonancia alcanzaría a los propios centros formadores, en la medida que las evaluaciones compartidas de las prácticas de residencia les pueden permitir abrirse a cuestionamientos sobre sus propias prácticas de formación.

Como se verá algo más adelante, la experiencia argentina tiene bastantes similitudes con la que describiremos en tercer lugar, con una doble diferencia fundamental: esta última implica un trabajo directo con profesores debutantes propiamente tales, pero se encuentra todavía en una fase de «proyecto» de elaboración y puesta a prueba.

3.2. *Construyendo una interpretación distinta de la cultura escolar en que aprenden los profesores debutantes*

Volvemos en este punto a una revisión del trabajo de M. Luisa Talavera (1994) sobre la «iniciación de los maestros en su profesión», cuya «exclusión» de nuestro inventario ya comentamos en una nota inicial. En otra de sus publicaciones, el trabajo de Maestría de la autora figuró con un título más sugerente respecto a su enfoque conceptual y metodológico, que fundamenta en gran medida su incorporación a este trabajo: «Construcción y circulación social de recursos docentes en Primer Grado. Estudio Etnográfico».

84

Presentamos, en primer lugar, algunos elementos centrales del estudio; enseguida ampliamos su marco conceptual, introduciendo algunos elementos que permiten conectarlo con la postura investigadora de la DIE mexicana, para finalizar con una consideración respecto al sentido que tendría una acción en el campo del desarrollo profesional docente en la perspectiva de una innovación educativa.

Antecedentes y conclusiones de la Tesis de Maestría

La tesis se orienta en torno a dos preguntas ejes: ¿cómo se inician los maestros en su profesión?; ¿qué problemas afrontan y cómo los solucionan?

Al explicitar su marco conceptual, se afirma que constituye una aproximación a dichas preguntas desde una línea de investigación que asume que gran parte de la formación docente ocurre en la práctica escolar cotidiana.

De acuerdo con tal enfoque, los saberes docentes son conocimientos específicos del oficio, no siempre equivalentes a los señalados por la normatividad; resultan de construcciones que hacen los maestros al interactuar con ésta: son respuestas a necesidades planteadas por el trabajo, en las que intervienen otros referentes como los transmitidos por familiares que son maestros. Se trata de saberes que existen en las escuelas, que no son tomados en cuenta en los programas de formación docente, pero que sustentan las prácticas cotidianas de los maestros²³.

Así sería como, en su acción cotidiana, los maestros aprenden a usar los recursos propios de la escuela, actúan de acuerdo con la forma en que ésta se organiza, se apropian de sus costumbres y tradiciones, también de los usos del lenguaje pertinente al nivel en el que trabajan; en fin, aprenden a manejarse en la estructura de la vida escolar. En cuanto a los maestros que se inician en la profesión, se van apropiando paulatinamente, a lo largo de su vida profesional, de los saberes que necesitan para ejercer su trabajo.

Es en este punto donde se puede reconocer una interpretación algo distinta acerca del proceso de socialización que experimentan los profesores debutantes y de la forma en que impacta en ellos la cultura profesional de la escuela. Desde la perspectiva adoptada por M. Luisa Talavera, se pone a debate la idea de que los maestros llegan a ser tales «en el aislamiento del salón», como había afirmado Waller (1967)²⁴, o «autosocializándose», según la expresión de Lortie (1975). En cambio, siguiendo lo sustentado por Lacey (1977), la tesis comparte que los maestros adoptan una perspectiva docente en las escuelas donde trabajan inmersos en la cultura que se ha formado en ellas. Llegan a ser tales comprometiéndose de manera creativa con tareas y situaciones propias de los docentes, que implican encarar ciertos estreñimientos a los que otros (profesionales) no están sujetos. Las experiencias compartidas y los problemas comunes que afrontan producen intereses comunes, ciertas maneras de ver el mundo, de interpretarlo; en resumen: «una perspectiva docente». Como se verá más nítidamente un poco más adelante a propósito de algunas de las conclusiones centrales del estudio, hay una resignificación de la cultura escolar y una revalorización diferencial del trabajo colectivo en sus diversas formas y componentes.

La dirección de las influencias e impactos no va sólo, entonces, en el sentido de una «reproducción», sino también de una «recreación». Asumiendo que en las prácticas docentes se expresan saberes históricamente construídos, en el estudio se asume también que los maestros recrean sus prácticas e integran en ellas elementos de la normatividad que les es contemporánea.

Otro punto se refiere a que el trabajo docente se realiza en ciertos contextos institucionales, que se establecen en las escuelas a lo largo de su particular historia por la acción de los sujetos que intervienen en ellas. En la constitución de estos contextos son importantes las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo: ellas limitan pero también posibilitan el trabajo docente. En esos contextos los maestros actúan como sujetos particulares, conformados por distintas experiencias en distintos mundos.

Entonces, es el trabajo colectivo de los maestros el que posibilita tanto la construcción como la circulación de algunos saberes docentes. Más allá de alguna transmisión (orientación directa, en el caso de apoyo de una maestra con experiencia y autoridad frente a sus colegas), prima la circulación: son los maestros los que construyen sus recursos con el apoyo de experiencias de otros colegas; alude también a la experiencia históricamente acumulada y constantemente recreada por los maestros al tratar de resolver problemas de su trabajo: los saberes circulan entre ellos al encontrarse para trabajar en equipo.

En un sentido similar apuntan las conclusiones centrales del estudio:

- El trabajo colectivo de los maestros es parte de la trama en que se realiza la labor docente. Hace posible un mejor trabajo mediante la construcción de espacios de conversación. Aunque estas construcciones colectivas no obedecen a normas establecidas, sustentan las prácticas docentes. Así, el trabajo colectivo rompe el aislamiento del maestro en el aula, abriendo espacios en los que se construyen y circulan saberes docentes. Esto es particularmente válido en el caso de los maestros nuevos al iniciar su labor.
- También se forman redes de maestros alrededor de las familias, de la experiencia de sus hijos y por la vinculación con colegas unidos por lazos de parentesco.
- Los maestros se apropian de los saberes de su profesión a través de consultar, mirar y oír, y en trabajos conjuntos. Estos saberes se despliegan en estrategias, decisiones sobre contenidos, usos y procedimientos para resolver su quehacer cotidiano. En dichos trabajos integran su mundo personal, actúan como personas que discuten las disposiciones que les llegan, negocian con la dirección, construyen sus recursos de trabajo. En esta perspectiva se desvanece la imagen de un maestro que lo único que hace es cumplir un papel prescrito de antemano.

El necesario esfuerzo de reconceptualización del «trabajo docente»

La tesis de Maestría de M.L. Talavera se inserta en la línea de trabajo que la División de Investigación Educativa mexicana ha venido desarrollando desde hace algunos años, en la cual han colaborado investigadoras reconocidas en el medio latinoamericano tales como Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Justa Ezpeleta y otras.

Una de las tareas centrales que ha venido encarando este grupo apunta a posibilitar la conceptualización del quehacer del maestro en tanto trabajo, procurando aprehender y comprender, desde él mismo y de quienes lo ejercen, sus condiciones y contenidos. En una expresión de E. Rockwell (1990), su trabajo investigador ha intentado responder a la necesidad de plantearse una reconceptualización del quehacer de los maestros desde los ejes constitutivos de su trabajo:

- condiciones materiales de los contextos en que se realiza la docencia;
- relaciones sociales que enmarcan y posibilitan las múltiples interacciones que constituyen su labor diaria;
- procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos en las escuelas;
- conocimientos efectivamente integrados en la práctica cotidiana: el «saber docente».

La tesis de Maestría comentada procura dar cuenta de lo señalado, en el marco del trabajo docente requerido por la tarea específica de enseñar a leer a niños pequeños.

Trabajo docente y reforma educativa

Continuando con lo señalado por E. Rockwell (1990) desde la perspectiva del trabajo docente, con sus múltiples condiciones estructurales y su intensa dinámica cotidiana, no resulta fácil proponer utopías educacionales ni modelos para una mayor «calidad» de la educación; cada propuesta pedagógica tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente e integrarse en procesos cuyos ritmos y sentidos no se modifican a voluntad.

Sin embargo, es en esta misma trama real, a partir de fuerzas existentes en cada escuela, que se encuadran también las posibilidades de producir cambios educativos. En el caso de la docencia, el juego entre

el control y la autonomía, entre el aislamiento y la solidaridad, aun con todas las dimensiones simbólicas que de hecho asumen estos procesos, plantea, sin embargo, márgenes particulares de definición local que no se dan en otros trabajos. Ser maestro es trabajar dentro de relaciones contradictorias, y esto es parte de su poder. Cuando los maestros reconocen el (real aunque pequeño) margen de acción (o autonomía) que tienen en la escuela, pueden hacer de este margen un elemento transformador de la escuela.

Una reflexión que nos hacemos a partir del interesante enfoque en que se enmarca el estudio de M.L. Talavera, se origina en la consideración de que la contextualización fundamental del trabajo docente por ella analizado está en que los profesores observados trabajan en la enseñanza básica o primaria. En ese sentido, habría que pensar igualmente si sus actitudes y comportamientos «solidarios» —obviamente sin desconocerlos— no se ligan, por ejemplo, a una «cultura» o estilo de acción asociada a su proceso de formación en escuelas normales, y/o también a una condición importante de su modalidad de trabajo docente, cual es la de una jornada más sostenida y permanente en un mismo centro educativo y con un mismo grupo de alumnos.

Desde nuestra propia experiencia de trabajo profesional y formativo en educación secundaria o media, nos parece que habría que considerar una doble diferencia que existe entre profesores secundarios y primarios, al menos en cuanto a la modalidad de formación; generalmente ésta es menos «unitaria» y más bien «atomizada» entre institución o unidad formadora de las materias o especialidades a enseñar y la formadora de las competencias y saberes pedagógicos, con lo cual al estudiante en formación le toca experimentar un estilo bastante individualista y más competitivo (prácticamente no hay «grupos-cursos» estables de estudiantes, ni grupos o equipos de profesores formadores), teniendo que arreglárselas por sí solo para establecer cierta síntesis integradora. Algo parecido se puede decir respecto a las condiciones laborales de muchos de los profesores secundarios en nuestro medio, que deben desempeñarse como docentes en más de un centro educativo, con las consecuencias que ello puede suponer para su «socialización» al tener que interactuar con distintos tipos de colegas en diferentes contextos y proyectos pedagógicos, además de las interacciones con los demás actores educativos (estudiantes, padres, etc.). En todo caso, nos parece que la «construcción del oficio de profesor secundario» es todavía una materia que exige bastante investigación entre nosotros, y creemos que el enfoque etnográfico, junto a otros igualmente enriquecedores, puede aportarnos mucho en tal sentido.

3.3. *Ensayando una propuesta de enfoque global y directo de la formación continua de profesores debutantes*

La descripción de una incipiente experiencia chilena que se presenta a continuación obedece al propósito de mostrar una modalidad de abordamiento directo de la problemática de los profesores debutantes. Se trata del Proyecto «Inserción profesional de los recién titulados en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile»²⁵. Este constituye uno de los componentes de un proyecto más amplio²⁶ que la Facultad de Educación de dicha Universidad está comenzando a aplicar con apoyo financiero del Ministerio de Educación, en el contexto de un «Programa de Fortalecimiento de la Formación inicial de Profesores», que se ha impulsado como parte del proceso de Reforma de la Educación chilena (Ávalos, 1997). El Proyecto señala su iniciación en 1998 y tendrá una duración de 4-5 años.

Antecedentes del Proyecto

Para su fundamentación se han considerado tres dimensiones:

- Necesidades del sistema escolar nacional y problemas detectados por la Universidad en la inserción profesional de sus egresados como «educadores» y «profesores-profesoras»²⁷; en tal perspectiva, se ha tomado en cuenta lo siguiente:
 - Deserción temprana de nuevos titulados, provocada, entre otras razones, por una desvalorización de la profesión docente, por un mayor atractivo económico y aun profesional de otras actividades ocupacionales, por una falta de incentivos para persistir y progresar en el trabajo del aula²⁸.
 - Carencias en la formación inicial para culminar los primeros años de ejercicio docente en diversos aspectos²⁹: manejo de la disciplina y otros requerimientos de la gestión escolar; reconversión del conocimiento disciplinario y pedagógico en un «saber docente» que responda a las necesidades del centro educativo; problemas para sortear exitosamente el impacto de la «cultura escolar», que tiende a la conservación y a la rutina más que a la creatividad y al cambio; dificultades para relacionarse e interactuar provechosamente con los demás actores educativos; sentimiento de falta de apoyo en un período en el que están iniciando una consolidación profesional.

- La institución formadora no prevé, en su formación inicial, una atención suficiente y explícita para preparar al futuro profesor, desde un punto de vista vocacional y profesional, en su proceso de inserción, ni un compromiso para proporcionarle apoyo sostenido en sus primeros años de ejercicio profesional.
 - En el sistema escolar y en los establecimientos no existen programas sistemáticos y sostenidos para facilitar la iniciación del recién titulado en el servicio docente, o son insuficientes y parciales en la medida que incluyen sólo algunas dimensiones del quehacer profesional. De este modo, no sólo hay escaso apoyo para la maduración y consolidación profesional, sino también para facilitar una mayor retención del recién titulado en el sistema.
- Las metas de la «Planificación estratégica» de la propia Facultad de Educación para el período 1995-2000, que plantea la creación de un sistema de seguimiento, vinculación y apoyo hacia sus egresados, entre cuyas actividades se destacan:
 - Detectar sus necesidades prioritarias de apoyo y formación continua.
 - Diseñar y aplicar estrategias para facilitar la inserción laboral y el desarrollo profesional de sus egresados.
 - También se ha considerado la experiencia existente al respecto en otros países en relación con la permanencia y el afianzamiento de un estilo profesional, con capacidad creativa e innovadora, cuando se llevan a cabo programas sistemáticos de apoyo a la inserción profesional de los recién titulados. A ese respecto se puede tener en cuenta lo desarrollado en la primera parte de este trabajo.

Objetivos

Como objetivo general, el Proyecto se ha propuesto establecer un programa sistemático de apoyo a la inserción profesional de los profesores recién titulados en Educación en la Universidad Católica, que incluya tanto el desarrollo de una capacidad para aplicar programas de inserción profesional en los establecimientos escolares en el contexto de las nuevas demandas de la Reforma Educacional del sistema escolar, como la vinculación con otras instituciones formadoras para afianzar, desde la inserción profesional, una formación de los educadores que ayude al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación nacional.

En cuanto a objetivos específicos, se han formulado los siguientes:

- Mejorar la permanencia en el sistema escolar de los profesores/as recién titulados/as en Educación en la Universidad Católica.
- Afianzar las competencias profesionales de los egresados para que respondan, de modo creativo e innovador, a las demandas de la Reforma Educacional del sistema escolar.
- Establecer en la propia Facultad una capacidad institucional de apoyo a la inserción profesional de sus egresados.
- Colaborar con los establecimientos escolares en el desarrollo de programas que favorezcan la inserción profesional de profesores recién titulados y la calidad educativa del propio centro escolar.
- Establecer vinculaciones con otras instituciones formadoras y con los organismos oficiales del sistema escolar (Ministerio de Educación, Secretarías Ministeriales Regionales y Direcciones comunales).

Principales líneas de innovación a desarrollar

El Proyecto contempla algunos supuestos centrales en su concepción y ciertas condiciones básicas para su ejecución:

- La formación «inicial» del futuro docente se concibe como fase de un proceso más extenso y continuo en el tiempo y progresivamente más contextualizado, entendiendo la formación de los profesores/as y su titulación no como un proceso acabado, sino más bien como la formación de un profesional en permanente evolución y desarrollo. Esto implica, por una parte, la existencia de un proceso en el aprender a enseñar y a hacerse profesional, que para los recién titulados que ingresan al mundo laboral ocurre en relación con la transición desde la situación de «sujeto en formación» hasta la de ser un «profesional autodirigido, pero también solidario». En tal proceso son claves dos momentos: ambientación y progresión. Una inserción exitosa posibilitará que el profesor desarrolle su estilo profesional en una línea innovadora. Por otra parte, ésta precisa que los establecimientos escolares tomen a su cargo la situación de los recién titulados y se establezca un soporte específico para los profesores debutantes, a fin de ayudarles a incorporarse progresivamente a su trabajo como docentes.

- En el plan a desarrollar se tendrán en cuenta tres dimensiones centrales del desarrollo profesional:
 - la dimensión personal-profesional, que se relaciona con el desarrollo de la autoestima y la identidad profesional;
 - la dimensión de competencias profesionales, referente a tres áreas: conocimiento pedagógico del contenido a enseñar; competencias para la gestión de la clase, y competencias profesionales (pedagógicas o instructivas);
 - la dimensión contextual-institucional, que se refiere a la asunción de las nuevas responsabilidades en el establecimiento escolar de inserción, al conocimiento activo de la cultura del entorno escolar, a la identificación de las expectativas institucionales y la definición de su rol profesional, y al conocimiento de sus derechos y deberes laborales.
- El plan a desarrollar se caracteriza por ser:
 - Integrado, en la medida que contempla las distintas dimensiones y requerimientos del desarrollo y el ejercicio profesional, que constituirán los «contenidos» del programa.
 - Sistemático, sostenido y progresivo, puesto que responde a un «programa» con objetivos, metas y aportes específicos y compartidos entre distintos participantes y actores y que, progresivamente, tiende a su incorporación y formalización institucional en los distintos subsistemas (especialmente entidad formadora y centro escolar de inserción).
 - Participativo y colaborativo, al fomentar un estilo de trabajo que comprometa, incentive y enriquezca complementariamente a los propios profesores debutantes, a las unidades formadoras de la Universidad y a los establecimientos escolares.
- El plan considera las diferencias específicas según se trate de educadores para párvulos, de profesores/as de educación general básica y de profesores/as de educación media de acuerdo con las distintas especialidades, teniendo en cuenta, además, las que correspondan a la preparación específica de docentes para los sectores urbano o rural¹⁰. Desde el punto de vista operativo, se ha previsto hacer el seguimiento y apoyo sistemático durante los dos primeros años de trabajo y en el establecimiento en que se encontraren trabajando como profesores, de dos cohortes de titula-

dos/as para el servicio docente en los distintos niveles y sectores del sistema escolar chileno.

En el Proyecto se incluye el desarrollo de cinco líneas de innovación, cuyas metas, componentes y acciones principales mostramos a continuación:

Plan de apoyo a los recién titulados para su inserción

La meta propuesta supone el diseño y ejecución controlado de un plan sistemático de apoyo para la inserción profesional de dos cohortes de recién titulados en Educación en la Universidad Católica.

La estrategia de acción prevista está concebida como un trabajo directo de los profesores de la Facultad formadora que tengan conocimiento y experiencia en el trabajo con los egresados, en colaboración con los establecimientos escolares en que éstos comienzan a laborar y que desean asociarse a este programa mediante un convenio, integrando al cuerpo directivo, las estructuras organizativas docentes (ciclos, departamentos, etc.) y, principalmente, a los profesores del centro escolar con experiencia y conocimientos en metodologías innovadoras de enseñanza y gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La elaboración del modelo curricular de formación en servicio está prevista como un proceso de construcción progresiva, que incorpore los elementos originados en la evaluación formativa con todos los participantes, y contemple una flexibilidad suficiente para considerar las implicaciones de distintos factores de contextualización.

Establecimiento de una capacidad para desarrollar un plan de apoyo a la inserción profesional de los profesores de las unidades encargadas de la formación en la Universidad y en los establecimiento escolares

La meta propuesta supone un esfuerzo de capacitación y potenciación de profesores tanto del centro formador como de los establecimientos escolares de inserción de los egresados, de modo que se asegure cierta estabilidad institucional y personal al apoyo formativo de los recién titulados.

De ahí que las acciones previstas a lo largo del Proyecto apunten a suscitar, apoyar y fortalecer las capacidades requeridas: talleres, cursos sistemáticos, pasantías para el conocimiento vivencial de experiencias similares, visitas de profesores invitados especialistas en la problemática del profesor debutante, acceso a documentación sobre el tema, etc.

Desarrollo de una línea de investigación vinculada con el programa de inserción profesional

En el Proyecto se postula que la preparación, el desarrollo y la implantación de un programa de apoyo a la inserción profesional de los recién titulados requiere, como complemento necesario y realimentador, el desarrollo de investigaciones con distintos propósitos: descriptivo-diagnóstico y cuasiexperimental, así como la difusión de sus resultados mediante las líneas de publicaciones periódicas de la propia Facultad y otras instancias de comunicación y difusión de resultados profesionales y científicos.

En tal dirección, se dispone una serie de acciones complementarias, de las que mencionamos las principales:

- Estudio de seguimiento de la cohorte de recién titulados en 1997, del que se espera obtener información fiable y sistemática en cuanto a la caracterización del itinerario de inserción por parte de los egresados, sobre los problemas y necesidades vivenciados en su proceso de inserción, sobre la naturaleza de la cultura escolar de los centros educacionales de inserción, así como sobre su disponibilidad y potencialidad para apoyar la inserción e iniciación laboral y profesional de los egresados.

Para este estudio se cuenta con la experiencia adquirida por algunos miembros del equipo en un estudio similar de seguimiento³¹.

- Caracterización de modelos de apoyo a la inserción e iniciación laboral y profesional de profesores debutantes en distintos países, lo que se obtendrá mediante análisis de la bibliografía existente y de intercambios con profesores visitantes.
- Estudio cuasiexperimental de identificación de variables y factores asociados a procesos de inserción «exitosa» y «no-exitosa» de profesores debutantes, que se espera realizar en forma controlada con sujetos de ambas cohortes incluidas en la aplicación del plan de apoyo a la inserción (línea 1).

Creación de redes de colaboración con establecimientos escolares y desarrollo de un programa de apoyo pedagógico y didáctico

Esta línea de desarrollo presenta bastantes coincidencias con los efectos de «resonancia» buscados y producidos en la experiencia argentina del Proyecto D.A.R. ya descrito. El proyecto chileno postula la creación de una «red» que posibilite la sensibilización en torno al tema de

los profesores debutantes, el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo entre institución formadora y centros escolares.

A ello se agrega un elemento coyuntural resultante de los procesos de Reforma del sistema educacional chileno: los centros escolares se ven implicados en una serie de proyectos innovadores, con la consiguiente carga suplementaria de trabajo; de ahí que el Proyecto debe procurar encauzar el mejoramiento resultante de una colaboración apropiada de los profesores debutantes en la dirección de las propuestas de innovación pedagógica y didáctica en que se han comprometido las instituciones escolares, a partir de sus proyectos curriculares.

Igualmente, se considera fundamental el compromiso de apoyo y el intercambio de resultados con los organismos educativos oficiales del sistema escolar, tanto de ámbito nacional como municipal.

Organización de una red de instituciones formadoras de profesores

Si bien el plan de apoyo sistemático a la inserción e iniciación de egresados se suscita por los pertenecientes a la Universidad Católica, es indudable que en los centros escolares con los que se pretende trabajar se encontrarán también egresados de otros centros formadores. Con esa perspectiva, el proyecto pretende vincularse con éstos últimos para establecer un sistema permanente de comunicación e intercambio, a fin de optimizar las posibilidades de actuación conjunta que realimenten los procesos formadores para su transformación permanente.

El plan ha diseñado también un sistema de guía y evaluación, destinado a recabar antecedentes cuantitativos y cualitativos sobre la realización del proceso, así como sobre resultados e impactos del mismo, mediante una serie de actividades específicas que atañen a las distintas líneas de innovación a desarrollar.

Notas

(1) Existe una variedad de expresiones para denominar a este tipo de profesores («noveles», «debutantes», «principiantes», entre otras); cuando no empleemos directamente la expresión usada por algún autor específico, nos referiremos genéricamente a ellos como «profesores debutantes».

(2) Hemos preferido recurrir a un lenguaje descriptivo, reconociendo de antemano las diferencias terminológicas y de significaciones en caso de emplear denominaciones técnicas o institucionales. En cuanto a las primeras, catalogamos su formación inicial como «de pregrado» y, en cuanto a las segundas, como «de postgrado».

(3) Una precisión que vale la pena hacer: en los RAE figuran dos títulos de un mismo trabajo realizado por M. Luisa Talavera (1994), en México, en el contexto de su Maestría en Educación; uno de ellos tiene un título bastante sugerente para nuestro propósito: «Cómo se inician los maestros en su profesión». Se trata de un estudio realizado con una muestra de maestras de primaria que llevan entre 7 y 14 años de profesión; su «iniciación» concierne específicamente al ejercicio de una tarea escolar que han debido acometer por primera vez: enseñar a leer a alumnos de los primeros grados. Con un criterio radicalmente estricto de selección temática, tal estudio no cabría; sin embargo, volveremos más adelante sobre algunos elementos que nos aporta a nuestra reflexión.

(4) Las referencias de las mismas muestran su origen en las experiencias norteamericana y europea, sobre todo anglosajona.

(5) Entendemos que otro especialista se referirá de forma expresa y más detallada a experiencias internacionales extralatinamericanas.

(6) Sobre el tema de la reforma educativa existe una bibliografía abundante. Se pueden encontrar múltiples referencias en los trabajos de revisión ya citados de Calderhead (1997), Casanova y Berliner (1997) y Abraham y Rojas (1997). Puede ser también de utilidad revisar un número de la revista *Pensamiento Educativo* (Santiago-Chile) dedicado enteramente a las «Políticas de Reforma educativa» (1995, vol.17).

(7) Ver, entre otros: OCDE (1991); García Garrido (1992); contextualizando el tema en nuestra región, ver Schiefelbein (1995). Se puede examinar también una serie de artículos y referencias bibliográficas que aparecen en dos números de la *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), N° 5 (1994), sobre «Calidad de la educación» y N° 10 (1996) sobre «Evaluación de la calidad de la Educación».

(8) Es importante reconocer que pudiera constituir una pretensión algo ilusoria hacer depender, sólo de cambios en los procesos formativos de los docentes, la posibilidad de que éstos lleguen a satisfacer adecuada y eficazmente las distintas tareas y expectativas que les asignen los procesos de reforma educativa; además, se tiene que considerar, entre otros, la necesaria contribución de factores o elementos tales como los asociados a las condiciones laborales de los profesores (salariales, contractuales, organizacionales), así como los ligados al reconocimiento y *status* que la sociedad y sus miembros atribuyan al trabajo y la misión docentes.

(9) La literatura al respecto se ha hecho crecientemente abundante. Se pueden consultar, entre otros, los trabajos ya citados de Ávalos (1996; 1997), y de Calderhead (1997), Casanova y Berliner (1997) y Abraham y Rojas (1997), quienes dan numerosas referencias sobre este tema de alta frecuencia en la investigación educativa reciente. También Imbernón (1994) y Davini (1995).

(10) Entre otros, ver Ghilardi (1993) y un interesante análisis publicado recientemente por Contreras (1997). Para una contextualización de este tema en nuestro continente, se puede consultar Rodríguez (1995; 1997).

(11) Se puede consultar también la exposición algo más detallada que hace Marcelo (1992), quien se refiere a las conceptualizaciones específicas acerca del *status* y la problemática de los «profesores principiantes» a partir de distintos enfoques teóricos («etapas evolutivas de preocupaciones docentes», «teoría cognitivo-evolutiva», «enfoque de «socialización del profesor»).

(12) Se pueden alargar casi ilimitadamente los análisis sobre los déficits de la formación inicial de los profesores, así como las referencias al respecto. Entre muchos otros, se puede consultar el trabajo de Esteve (1997), en el que, a propósito de la formación del profesorado no-universitario español, examina tendencias y enfoques generales de formación docente y de investigación sobre la formación docente, relacionándolos de manera explícita con los de los profesores debutantes. Desde una perspectiva latinoamericana, se puede consultar la obra ya citada de Davini (1995), quien sitúa su reflexión desde la experiencia argentina, que analiza recurriendo a marcos conceptuales aportados por la literatura especializada más internacional.

(13) El autor español se refiere al término clásico acuñado por Veenman (1984), de «shock de la realidad», al que otros se refieren como «shock de la transición» o «de la praxis».

(14) Además del propio informe de Veenman, el listado, que ya es clásico, se puede encontrar en las obras de Imbernón (1994) y de Marcelo (1992). En la de Esteve (1997), se comentan otros trabajos más recientes, entre los que destaca uno de Reynolds (1992). Para el caso de América Latina se puede consultar un estudio de Pascual y Navarro (1992) sobre la situación de profesores secundarios chilenos de 1-5 años de experiencia docente; algunos antecedentes se aportan también en un trabajo de Hawes y Donoso (1993).

(15) Nos atenemos por ahora a la exposición del autor presentado; más adelante incluiremos un comentario reflexivo sobre el tema, a partir de interpretaciones o enfoques algo distintos de tal proceso de socialización.

(16) Imbernón (1994) da una enumeración, con una breve descripción, de lo que son distintas «estrategias» empleadas para la formación del profesorado novel. Algo similar se puede encontrar en la revisión que hizo Marcelo (1992) de diferentes formas de intervención a propósito de algunos de los problemas que afrontan los profesores principiantes o de las distintas dimensiones de los aprendizajes profesionales que deben adquirir.

(17) Es probable que nuestra traducción del término «protege» sea algo imprecisa o equívoca respecto al sentido que ha querido darle el autor; un término mejor puede ser tal vez «discípulo».

(18) En el artículo de referencia, Vonk analiza en forma más amplia las distintas dimensiones del «desarrollo profesional», así como la diversidad de roles que deben cumplir los mentores. Sobre este último punto se puede consultar también el artículo de Wildman y otros (1992).

(19) A este respecto se puede consultar la discusión que presenta Davini (1995). Entre otros elementos, la autora insiste en la necesidad de afinar el análisis de la «práctica» limitado al ámbito del saber-hacer en el aula, fuertemente impregnado de la visión empirista de la práctica como el espacio de lo real y solidario de los procesos de aprendizaje como mera adaptación y de una reducción del trabajo docente a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones sociocultural y ético-política. Sin la consideración complementaria de todas estas dimensiones, no se favorecería la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

(20) Alicia Devalle de Rendo (1996): «La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.».

(21) Para antecedentes más detallados consultar op. cit., págs. 29-43.

(22) Para antecedentes más detallados se puede consultar la obra citada, págs. 69-82, como asimismo los capítulos 3 y 4 y el material correspondiente que aparece en los documentos y materiales anexos, en págs. 161-244.

(23) Aunque con una interpretación mucho más radical, esta conceptualización recuerda la distinción hecha por Esteve (1995) entre enfoques «modélicos» y «descriptivos» en el campo de la formación inicial de profesores.

(24) Las referencias de los tres autores citados en este párrafo figuran en la obra de Talavera.

(25) El proyecto no cuenta todavía con trabajos publicados. Para su descripción recurriremos indistintamente a la versión misma del proyecto como a algunos documentos de trabajo producidos en su elaboración y aplicación.

(26) El Proyecto global se llama «Formación inicial de Profesores: una propuesta modernizadora, integral y continua de captación, formación e inserción profesional». Los otros dos componentes («captación» y «formación») apuntan, respectivamente, a diversas líneas de intervención destinadas, por una parte, a incrementar la cantidad y calidad de los postulantes a convertirse en profesores y, por otra, a optimizar y profundizar la aplicación de una reforma del Plan de formación inicial para todas sus carreras de pregrado en Pedagogía -Parvularia, Básica y Media- comenzada recientemente. Es preciso considerar también que el Proyecto global exige la implementación y optimización de una serie de acciones de coordinación y realimentación entre sus distintos componentes.

(27) La primera denominación corresponde a quienes servirán en la educación parvularia o inicial; la segunda, a quienes se desempeñarán en la educación básica o primaria y media o secundaria.

(28) A este respecto se toman como referencias diversos trabajos de investigación desarrollados por José Cornejo y Eugenio Rodríguez, quienes forman parte del equipo académico del Proyecto. Ver, entre otros, Cornejo y Rodríguez (1997).

(29) Ver, entre otros, Pascual y Navarro (1992).

(30) El desarrollo del plan implica su realización en la Facultad de Educación situada en la capital y también en una sede de la Universidad ubicada en la zona sur del país, que se ocupa preferentemente de la formación de profesores para el área rural.

(31) Ver en Eugenio Rodríguez y José Cornejo, Proyecto interno de la Facultad de Educación-Universidad Católica de Chile, «Inserción e inducción laboral de profesores recién titulados en Educación Media» (1997-1998).

Bibliografía

ABRAHAM, Mirtha y ROJAS, Alfredo: «La investigación educativa en Iberoamérica». En: *Revista de Educación*, Madrid, nº 312, pp. 21-42, 1997.

ÁVALOS, Beatrice: «Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y el Caribe». En: *Boletín UNESCO-OREALC*, nº 41, pp. 7-40, 1996.

- ÁVALOS, Beatrice: «Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes». En: *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, vol. 20, pp. 435-453, 1997.
- CALDERHEAD, James: «La investigación educativa en Europa en los últimos diez años». En: *Revista de Educación*, Madrid, nº 312, pp. 9-20, 1997.
- CASANOVA, Ursula y BERLINER, David: «La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo». En: *Revista de Educación*, Madrid, nº 312, pp. 43-80, 1997.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn: «Learning to teach against the grain». En: *Harvard Educational Review*, vol. 61, nº 3, pp. 279-310, 1991.
- CORNEJO, José y RODRÍGUEZ, Eugenio: «Profesores de Educación Media del sector municipalizado del área metropolitana: evolución de sus motivos vocacionales y de su satisfacción profesional y laboral». En: *Boletín de Investigación Educativa*, Santiago de Chile, vol. 12, pp. 353-382, 1997.
- DAVINI, María Cristina: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Ed. Paidós, B. Aires, 1995.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia: *La residencia de docentes: Una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1996.
- ESTEVE, José M.: *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*, Ed. Ariel, Barcelona, 1997.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon: «Teacher Mentoring: a critical review». En: *ERIC Digest 073*, 1996.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon y PARKER, M.: «Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers». En: *International Journal of Educational Research*, vol. 19, nº 8, pp. 699-717, 1993.
- FURTWENGLER, Carol: «Beginning teachers Programs: Analysis of State actions during the Reform era». En: *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 3, nº 3, 1995.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Problemas de la educación mundial*. Ed. Dykinson, Madrid, 1992.
- GHILARDI, F.: *Crisis y perspectiva de la profesión docente*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1993.
- HAWES, G. y DONOSO, S.: «Formación y ejercicio profesional: disonancias». En: Hawes, G. y Donoso, S. (eds.): *Formación de Profesores de E. Media en Chile*, Ed. CPU, Santiago, 1993.
- IMBERNÓN, Francisco: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Ed. Grao, Barcelona, 1994.
- MARCELO, Carlos: *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Ed. CIDE, Madrid, 1992.
- OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Paidós/MEC, Madrid, 1991.
- PASCUAL, E. y NAVARRO, R.: *Estudio de la incidencia de la formación inicial en el desempeño profesional de profesores de E. Media*. Ministerio de Educación, MECE-EM, Santiago-Chile, 1992.

- REYNOLDS, A.: «What is competent beginning teacher? A Review of the literature». En: *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 1, pp. 1-35, 1992.
- ROCKWELL, Elsie: *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México, DIE, 32 pp., 1990.
- RODRÍGUEZ, Eugenio: «La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación secundaria en América Latina». En: *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), nº 9, pp. 125-162, 1995.
- RODRÍGUEZ, Eugenio: «Dimensiones de la formación de profesores en Chile, en un contexto de reprofesionalización». En: *Revista Educación y Pedagogía*, nº 17, pp. 97-135, 1997.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y otros: «Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región: 1980-1994». En: *Boletín UNESCO/OREALC*, vol. 38, pp. 3-51, 1995.
- TALAVERA, María Luisa: *Cómo se inician los maestros en su profesión*. CEBIAE, Bolivia, Ed. Aguirre, 1994.
- VONK, J.H.C.: «Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers». En: *Revista Española de Pedagogía*, nº 200, pp. 5-25, 1995.
- VEENMAN, S.: «Perceived problems of beginning teachers». En: *Review of Educational Research*, vol. 54, nº 2, pp. 143-174, 1984.
- WILDMAN, T. y otros: «Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions». En: *Journal of Teacher education*, vol. 43, nº 3., pp. 205-213, 1992.