
**LOS MAESTROS Y PROFESORES QUE SE INICIAN
EN LA ACTIVIDAD ESCOLAR**

(TEACHERS AND STAFF TO BE LAUNCHED IN THE BUSINESS SCHOOL)

Susana FARFÁN* - Leticia JIMÉNEZ* - Dora RIESTRA**

RESUMEN

En el marco de las investigaciones del Proyecto denominado La Universidad de la calle, desde la perspectiva de las investigaciones de la acción que propone el interaccionismo socio-discursivo, como marco teórico-metodológico, y el análisis del discurso foucaultiano (2002), se inscribe nuestro trabajo de investigación sobre la relación entre la formación y la práctica de los docentes y el estudio de su adaptación institucional que implica la adquisición de aprendizajes no formales (vinculados con la UdelaC), es decir aquellos que las instituciones no proveen: aprendizajes de interrelación con sus alumnos, colegas, directivos y demás personas que integran la comunidad de práctica educativa (Wenger, 2001), como otros ámbitos institucionales y ministeriales de la Educación. La metodología consiste en cotejar los textos prescriptos (escritos) de la profesión y los textos (orales) de la práctica durante y después del trabajo docente. El enfoque del acercamiento entre la didáctica de las disciplinas escolares y la ergonomía o análisis del trabajo es el que orienta los análisis específicos de la actividad: en primer término, el trabajo real, después el trabajo prescripto y por último la interpretación de los mismos actantes. Por otro lado, el análisis del discurso de los distintos registros obtenidos (entrevistas, anécdotas, informes) permite la obtención de redes contrastantes que hacen al trabajo comparativo. Desde el cotejo de las investigaciones entendemos que, efectivamente, se produce un proceso de aprendizaje no formal fundamental para la construcción del rol docente.

El equipo se conforma con dos grupos de investigación (uno de la U.N.Ju., otro de la U.N.Co.) dos universidades nacionales y un instituto de formación docente (IFDC de Bariloche) situados en regiones distantes de nuestro país.

Palabras Clave: formación y prácticas docentes, aprendizajes no formales, aprendizajes de interrelación, comunidad de práctica educativa.

ABSTRACT

As part of the research project entitled The University of the street, from the perspective of action research proposed by the socio-discursive interactionism as a

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.

Correo Electrónico: susanafarfan20@yahoo.com.ar

** Instituto de Formación Docente de Bariloche / Universidad Nacional de Comahue.

*theoretical and methodological framework, and Foucauldian discourse analysis (2002), falls our research **on the relationship between training and practice of teaching and study of institutional adaptation that involves the acquisition of non-formal learning (linked to UdelaC), ie those that institutions do not provide: learning from inter - with their students, colleagues, managers and other persons in the community of educational practice (Wenger, 2001), and other educational institutions and ministries of Education.** The methodology is to compare the prescribed texts (writing) of the profession and the texts (oral) of practice during and after the educational work. The focus of the rapprochement between the teaching of school subjects and ergonomics or work is the analysis that guides the activity-specific analysis: first, the real work, after the prescribed work and finally the interpretation of the same performers. **Moreover, the discourse analysis of the various records obtained (interviews, anecdotes, reports) allows to obtain contrasting networks that make comparative work. From the comparison of the inquiries we understand that indeed there is a formal learning process essential for the construction of the teaching role.***

The team is satisfied with two research groups (one of the UNJU., One of the Comahue.) Two national universities and teacher training institute (IFDC de Bariloche) located in distant regions of our country.

Key Words: *training and teaching practices, non-formal learning, learning by interaction, a community of educational practice.*

EL MARCO DE LA U. DE LA C. LA NOCIÓN DE ESCENARIO

El Proyecto de Investigación denominado: UDELAC - "Universidad de la Calle" enmarca nuestro trabajo de investigación.

Denominamos, en este proyecto, escenario a los espacios no físicos sino institucionales que llamaremos "*comunidades de práctica*" donde se producen interrelaciones personales cotidianas de las que surgen aprendizajes no formales. Wenger define a las *Comunidades de práctica* como historias compartidas de aprendizaje que crean *discontinuidades* entre quienes han participado y quienes no. Se puede definir como discontinuidades a los aprendizajes que se revelan de pasar de una comunidad a otra, lo cual exige una gran transformación (Wenger, 2001, pág.135).

Nuestra investigación se dirige, específicamente, al estudio de la comunidad de práctica docente que implica conocer:

- qué relación existe entre la formación académica y la práctica real-cotidiana de los docentes,
- el estudio de su adaptación institucional, es decir, cuando el docente ingresa a la comunidad educativa, que implica la adquisición y/o uso de aprendizajes no formales (vinculados con la U.de la C.),
- la identificación de los aprendizajes no formales, es decir aquellos que las instituciones académicas no proveen: aprendizajes de interrelación con sus alumnos,

colegas, directivos y demás personas que integran la comunidad de práctica educativa, como otros ámbitos institucionales y ministeriales de la Educación.

Las prácticas de enseñanza en el marco de las instituciones formadoras: La formación académica, a través de los diseños curriculares, puntualmente en las materias de didáctica y pedagogía brindan, en gran parte, conocimientos teóricos al egresado o docente recién recibido. A lo largo del desarrollo de su profesión, si quiere completar los conocimientos faltantes o estudiar nuevos se asemejaría a un autodidacta. En las materias de Práctica y Residencia se enseña a observar la escuela, se hace un análisis de campo. El residente observa al docente para aprender a enseñar, se aprende a planificar una clase, se aprende a dar clase a los alumnos, pero ¿se aprende realmente? Al enfrentarse a la tarea docente por primera vez, el profesor recién egresado se identifica mucho más con el rol de alumno que con el de profesor, por eso idealiza a los alumnos. Terminar la facultad y buscar trabajo en un colegio, no deja de ser una etapa de cambio de identidad, hay un proceso de identidad. De desempañar por varios años el papel de alumno, se ingresa en una etapa de transición para comenzar el rol de maestro o profesor. Esta situación genera, sin duda, aprendizajes que no fueron enseñados en la institución académica, es a través de la vivencia o experiencia que los adquiere.

El docente que se inicia en la tarea, ya sea porque inicia su carrera o porque ingresa a una nueva institución, debe integrarse, pasar a formar parte de una comunidad de práctica. Nos preguntamos, entonces, cómo se integra a la Comunidad educativa. Seguramente lo hará en la medida como se relacione con sus pares, con sus alumnos; y también cabe la pregunta cómo hace para tornar más efectiva su participación en esa institución y cómo consigue la aceptación, que puede existir o no. Se sabe que ante el ingreso de un "nuevo" integrante existe una especie de rechazo. Cómo logra "caer bien", cómo hace para relacionarse y conseguir una aceptación óptima.

Nuestra investigación se encauza a conseguir las respuestas por lo menos a algunos de estos interrogantes, a indagar sobre ciertos códigos existentes y propios de la comunidad educativa (por ejemplo, normas de respeto, de convivencia vigentes...). Durante la integración del docente, se generan obstáculos que él irá superando. Como parte de la comunidad educativa sabe o aprenderá a interactuar con el resto de sus miembros (alumnos, colegas, directivos, etc.) y qué estrategias usar. Algunas de ellas pueden ser:

-Observación

-Ensayo-error

-Imitación - Facilitación (Conte y Paolucci, 2001)

-Ayudante de confianza que allana caminos burocráticos u otros.

Nuestro trabajo intentará reconocer aquellos aprendizajes de la vida cotidiana no académicos que se utilizan, se transmiten o se reproducen en la comunidad de práctica educativa.

La hipótesis es: en la dimensión de la práctica de los maestros, profesores o futuros docentes se visualizan aspectos (aprendizajes sociales) de la acción de enseñar y de interrelaciones con toda la comunidad educativa que las instituciones formadoras no contemplan.

LAS METODOLOGÍAS

El equipo se conforma con dos grupos de investigación (uno de la U.N.Ju., otro de la U.N.Co.) dos universidades nacionales y un instituto de formación docente (IFDC de Bariloche) situados en regiones distantes de nuestro país, por este motivo, a continuación exponemos las dos metodologías con las que cada grupo aborda la investigación.

El punto en común, es **la acción** es decir la lectura del actuar que implica las dimensiones movilizadas por una persona (singular) y las intenciones interiorizadas por una persona singular. Referido a los recursos, los recursos mentales o comportamentales que se le atribuyen a una persona en singular, porque lo que tratamos en la UdelaC es ver los aprendizajes individuales (singulares) cognitivos que adquiere una persona en la cotidianeidad para poder optimizar su trabajo, lograr éxitos, etc.

METODOLOGÍAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Observaciones: de clases de alumnos residentes realizadas por otros alumnos, por docentes de la formación, es decir, se trata de un instrumento de investigación que se utiliza, a la vez como formativo en el proceso de residencia docente (práctica de enseñanza).

- Entrevistas: para capturar algunas vivencias, experiencias y reflexiones sobre lo que ha sido la inserción del maestro o profesor en la comunidad de práctica y para registrar recurrencia de aprendizajes adquiridos y utilizados.

Nota: La metodología de Recolección de datos a través de Observaciones es utilizada por el grupo de investigación de Bariloche, en cambio la de las Entrevistas es compartida por ambos grupos (Bariloche y Jujuy). Sin embargo esto constituye un solo corpus, sometido a las metodologías de análisis usadas por los grupos de investigación.

METODOLOGÍAS DE ANÁLISIS

Grupo Bariloche: en relación con las prácticas. Para analizar la propia interpretación de la práctica pueden utilizarse entrevistas semi-estructuradas. Por ser individuales, se analizará la singularidad del entrevistado, pueden obtenerse algunas regularidades de las prácticas o información que contribuya a entender el significado de la propia práctica.

Además, se utilizarán grupos de discusión focalizada para analizar las interacciones verbales de diversos alumnos practicantes después de haber realizado la práctica docente, por lo que esta metodología aportará en la definición de las temáticas y acerca de la resignificación e interpretación de la propia práctica. Ambas metodologías resultarían interesantes desde el punto de vista de la investigación de la universidad de la calle por enfocar el sentido que los actantes dan a su propia experiencia.

Grupo Jujuy: Compartimos la teoría foucaultiana de análisis del discurso, pero

abordada desde la metodología propuesta por Juan Magariños de Morentín (1998) para reconocer la UdelaC en los aprendizajes que obtienen los docentes. Las operaciones metodológicas que utilizaremos provienen de una síntesis entre la Semiótica Cognitiva y el Análisis del discurso. Consideramos que las investigaciones sociales son investigaciones científicas y que el objeto de conocimiento de tales investigaciones son los discursos sociales, mediante los que determinada comunidad representa/interpreta los fenómenos de su entorno. Por ello, la calidad del análisis acerca de tales discursos será la de constituir un metalenguaje, específico a esos mismos discursos, consistiendo su valor científico en la identificación de las reglas mediante las que, en el caso específico del corpus en estudio, producen la representación/interpretación de los fenómenos de los que hablan (J. Magariños de Morentín, Manual Operativo, 1998).

Trabajaremos con entrevistas escritas, para lo cual las operaciones analíticas propuestas son las siguientes: Normalización, Segmentación, Definiciones Contextuales, Ejes conceptuales, redes secuenciales y contrastativas.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

Bariloche: En el marco de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983) enfocar la realización de las clases como acciones de lenguaje permite profundizar la investigación de la actividad de enseñanza y, en particular, las consignas que los enseñantes dan a los alumnos en las prácticas docentes.

De este modo, la consigna de enseñanza se transforma en un instrumento de investigación para indagar, mediante las tareas formuladas, tanto los objetos de enseñanza presentados, como el carácter de la actividad de la clase (Riestra, 2005, 2007).

Desde el enfoque del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2007) la propuesta es la del análisis de la actividad, que tendrá en cuenta los siguientes momentos: en primer término, el trabajo real (observaciones de clases), después el trabajo prescripto (en documentos oficiales y de uso profesional) y por último la interpretación de los mismos actantes en las entrevistas y en las discusiones focalizadas.

Para el análisis del trabajo real se utilizarán los registros etnográficos de las clases, que luego serán transcritos o la filmación de las mismas, que deberán segmentarse en acciones para la interpretación. Se trata de cotejar los textos prescriptos (escritos) de la profesión y los textos (orales) de la práctica durante y después del trabajo docente realizado por los alumnos practicantes, es decir, analizar la prescripción en los diseños curriculares, programas y los manuales escolares para ponerlos en relación con lo efectivamente enseñado y, con posterioridad, con las entrevistas realizadas.

Para el análisis de los documentos, desde el interaccionismo socio-discursivo (basado en el marco de la psicología socio-histórica de Vygotski y Leontiev, con fuerte influencia foucaultiana) se propone el análisis de la arquitectura textual, a la manera de hojaldre, como planos superpuestos del texto: el nivel de la posición enunciativa (voces y modalizaciones), el nivel de la infraestructura textual (tipos de

discurso y secuencias textuales) y de los mecanismos de textualización (las conexiones y las relaciones cohesivas). Este tipo de análisis permite desentrañar el efecto que las formaciones discursivas, como preconstructos socio-históricos, ejercen en las prácticas sociales de los individuos en un momento determinado. Asimismo, las entrevistas ofrecen la posibilidad de observar la reconfiguración de la propia práctica y, de este modo, las críticas o modificaciones de esos formatos discursivos que se internalizan en los procesos formativos, en nuestro caso, los procesos escolarizados de formación.

Jujuy - Algunos avances: En base a las operaciones analíticas mencionadas, recuperamos los ejes conceptuales que surgen de las definiciones contextuales realizadas a algunas entrevistas escritas que ofrecieron los docentes. Se trata de docentes que trabajan en el Nivel Medio y en diversas áreas, como Lengua, Biología, Dibujo, Física y Química. Identificamos dos tipos de instituciones o *comunidades de práctica*: las de gestión privada y pública. Según el tipo de comunidad, a la que el docente se incorpora, mencionamos algunos ejes conceptuales que aparecen como aprendizajes que obtiene y estrategias que utiliza para su mejor desempeño, la integración, según su identidad y el rol que ejerce:

Aprendizajes obtenidos a través de:

El **ensayo-error**: el docente afirma que *“las vivencias”* en la comunidad le sirven para actuar en otras situaciones similares y para superar obstáculos tanto en el aula o fuera de ella. Un obstáculo que mencionan es la conducta, la problemática social o la discapacidad física de los alumnos.

La figura del **Ayudante** facilita o provee voluntariamente sus conocimientos al docente que recién se inicia o incorpora a la comunidad. Notamos una diferencia en cuanto al ayudante, según la institución escolar sea privada o pública. En esta última, son los pares (otros docentes, colegas) los que desempeñan esta función. En tanto que, en las instituciones privadas, tal vez por evitar la llamada “contaminación de roles”, es el personal directivo o administrativo a quienes mencionan como ayudante o facilitador voluntario. Esto se desprende del discurso de los docentes, por ejemplo, algunos maestros o profesores facilitan recursos materiales: como libros, fotocopias, planes de clase; o no materiales como “el consejo” a los nuevos docentes. En otros casos se nombra a la directora como “la ayudante” a través de la orientación o guía, la “comprensión” y el acompañamiento en la tarea, sobre todo, administrativa. Por otro lado, la amistad existente y previa entre docentes da lugar a la fraternidad y hacen del lugar de trabajo un lugar “cálido” que posibilita las reuniones “informales” en otros ambientes: cafés, asados, etc, consolidando la interacción. Este último rasgo de colaboración que ofrece el ayudante, se produce en los dos ámbitos mencionados.

La **facilitación** y la **imitación**: en este caso hablamos de un *agente facilitador* que diferenciamos del “ayudante” por facilitar involuntariamente sus conocimientos. Un docente puede aparecer como agente facilitador de la experiencia cognitiva adquirida para otro sujeto, nunca para sí mismo. Cabe aclarar que el término facilitador en

este trabajo alude a uno de los modos de aprendizaje social a los que hacen referencia Conte y Paolucci en Aprendizaje Social Inteligente: la Facilitación. El otro modo es la Imitación. En cada una de las dos situaciones, el aprendizaje tiene lugar a partir de la presencia de otro agente. A continuación se caracterizarán y ejemplificarán brevemente cada uno de ellos:

La **facilitación** se da en una situación que puede ser aleatoria en la cual, la observación dirigida a otro agente, que adquiere el carácter de fuente (F), modifica la base de conocimientos del agente que aprende al actuar como observador (O). En la facilitación, O adquiere un conocimiento nuevo aunque no forme parte de su objetivo ni de la representación de los estados mentales de F. Por ejemplo, la experiencia previa no planificada de participación en plenarios, asambleas y jornadas ayuda a un docente en el desenvolvimiento frente a los alumnos tanto en las prácticas (antes de recibirse) o en el trabajo en la escuela.

En la **imitación**, en cambio, O, en pos de sus objetivos personales, se vale de otro agente que toma como modelo (M). En este caso, O es guiado por objetivos sociales, esto significa que tiene en cuenta los estados mentales de M. En una de la entrevistas la docente expresa: *“Mi ingreso resultó fácil a la institución gracias a la directora...”* como consecuencia de esa experiencia dice: *Aprendí a ser más comprensiva con la gente que se inicia en esta profesión”* (aprendizaje por imitación).

Estos aprendizajes le sirven para su **integración** a la comunidad que puede ser inmediata, por ejemplo: *“Mi integración al nuevo colegio fue sin pena ni gloria. Simple.”* o gradual, *“mi integración fue de a poco, primero con los de mi área ... luego con los demás”*.

Otro de los ejes que consideramos importantes es el de la **identidad**: *“Escuché que me decían: ¡hola profe!... yo no pensé que era a mí a quien se dirigía. Me sorprendí porque nadie en la calle me había llamado así”*. Es la vivencia de un docente recién graduado que se inicia en la profesión. Analizamos que hay un cambio de identidad del rol alumno al rol docente, que conlleva a desarrollar ciertas adaptaciones que implican aprendizajes en esa etapa de transición. *“Me relacioné en primera instancia con algunos chicos por cuestión de música o fútbol... luego con la docente del área lengua...”*. En esta cita se observa que es la vivencia lo que a modo de proceso evidencia el cambio de identidad, desde el vínculo primero con los alumnos y posteriormente con la docente del curso.

El **rol docente** es otro eje conceptual analizado. Frente a la diversidad y la problemática social, el docente reflexiona sobre su rol: *“debemos organizarnos con otros criterios a los acostumbrados...”*, *“debimos convertirnos en psicólogos...”*, *“en el primer curso a cargo tuve un alumno sin brazos, me costó trabajar con adaptaciones curriculares...”*. Para estos casos los docentes afirman no estar preparados, porque la Facultad o Profesorado no enseña en las materias pedagógicas nada relacionado con necesidades educativas especiales, pero en la tarea cotidiana estas carencias o problemas se resuelven o se deben resolver: *“la ayuda de otros docentes y del gabinete psico-pedagógico del colegio”*. *“Antes, el trabajo consistía en preparar las clases para un grupo homogéneo y evaluar, también, a todos por igual. Ahora tengo más en cuenta el contexto donde trabajo (barrio marginal), los*

problemas que afectan a los chicos y sus posibilidades para superarlos...". Éste es quizás el eje conceptual en el que menos hemos avanzado y que nos ha llevado a pensar en la modificación o la reformulación de algunas de las preguntas de las entrevistas realizadas.

En el transcurso de la investigación esperamos trabajar sobre los datos con las diferentes metodologías que se proponen para, de este modo, cotejar el carácter de los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

A partir del cotejo de los trabajos para esta IX Jornadas de Investigación, creemos haber llegado al acuerdo de analizar el mismo corpus (suministrado por ambos grupos) sometiéndolo a las metodologías analíticas planteadas para contrastar los resultados. Entendemos que los enfoques parten de dos espacios opuestos (Institución-Calle) pero complementarios y pertinentes para el tipo de abordaje de la UdelaC.

Esta investigación puede aportar algunos resultados que contribuyan a tener en cuenta aspectos de la práctica que hoy se desconocen o no son tomados en cuenta en los marcos institucionales de la formación académica, tanto desde el análisis que aportan las teorías pedagógicas y la posición académica de la formación docente (Bariloche) como desde la interpretación o el registro de los **aprendizajes no académicos “universidad de la calle”** (Jujuy), que existen en la construcción de la identidad docente, como en la de cualquier individuo en su comunidad de práctica y, de este modo, puedan proponerse nuevos dispositivos de transmisión de las experiencias prácticas de los alumnos universitarios y terciarios.

Podemos afirmar que existen aprendizajes sociales en el trabajo o práctica real del docente que están ocultos para las instituciones formadoras. Hoy, el docente, además de estar dotado de un sólido conocimiento de su materia o programa a enseñar, necesita también disponer de conocimiento de las capacidades cognitivas de los alumnos destinatarios y de los otros integrantes de la comunidad educativa. El profesionalismo de un docente lo constituye la capacidad de “pilotear” un proyecto de enseñanza predeterminado, negociando permanentemente las reacciones, los intereses y las motivaciones de los alumnos, manteniendo la dirección o modificándola en función de sus aprendizajes sociales empíricos que solo él domina, que descubre o adquiere de su experiencia laboral. Su profesionalismo residirá en la capacidad de conducir su proyecto didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, “disciplinarios”) a menudo subestimados y que, sin embargo, son lo “real” más concreto de la vida de una clase en una comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

BRONCKART, J-P (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño & Dávila.

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 39:113-121, Año 2010 _____

CONTE, R; PAOLUCCI, M (2001) Aprendizaje Social Inteligente. Journal of Artificial Societies and Social Simulation. Vol 4, N° 1.

FOUCAULT, Michel (2002) La arqueología del saber. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores Argentina s.a.

LEONTIEV, A (1983) El desarrollo del psiquismo. Madrid. Akal.

MAGARIÑOS DE MORENTIN, J (1996) Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica. Buenos Aires. Edicial S.A.

RIESTRA, D (2005) Investigar las consignas de enseñanza de la Lengua en Propuestas, 9, (CELA, UNR) pp. 7-26. ISBN 987-43-8100-0

WENGER, E (2001) Comunidades de práctica. España. Ed. Paidós.