

HACER ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES

*Developing a reflective thinking for the training of new teachers
towards school culture*

GLORIA CALVO*

MARINA CAMARGO ABELLO**

Resumen. Este artículo es resultado de la validación de un programa de formación de docentes nóveles que analiza, a partir de tres casos cualitativos, la manera como estos apropian la cultura institucional en un proceso que pone en juego sus saberes de acción y los saberes de innovación como expresión de su inserción como docentes del sector oficial. El objetivo del texto es mostrar que los docentes nóveles enfrentan retos derivados de las dinámicas de las instituciones educativas y que, en la práctica, recomponen saberes —saberes de acción— que los llevan a interpretar los contextos y a desarrollar las competencias —saberes de innovación— que necesitan para hacerse docentes.

Palabras clave: docente novel, formación docente, teoría educativa, cultura escolar, Colombia

Abstract. This article presents the outcome of the validation of a training program for new teachers. The analysis was based on three qualitative cases taking into account how new teachers integrate themselves in the institutional culture, thus facing the challenge of making a balance between applying their knowledge and the need of being innovative. The document shows that new teachers face challenges coming from the dynamics of the institution itself which leads them to adapt their practices, build their own understanding of the context and develop innovative skills that are relevant to keep on growing their teaching career.

Keywords: new teacher, teacher training program, educational theory, education culture, Colombia

* Profesora Honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, con desempeño actual como consultora independiente en Educación. Coordinadora del grupo de investigación Cultura Democrática en la Institución Escolar. Experta en Formación de docentes.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana en Chía, Cundinamarca, Colombia. Doctora en Educación con amplia trayectoria en investigaciones sobre instituciones educativas.

Este artículo fue elaborado a partir de un informe de investigación que dio cuenta de la validación de una propuesta de formación para la inserción de docentes noveles en tres instituciones educativas del sector oficial de Bogotá, Distrito Capital, en Colombia. En tal sentido, plantea interrogantes relacionadas con el papel que desempeña la escuela como espacio de acogida del docente que se vincula por primera vez a una institución educativa del sector oficial. En esta forma vale la pena preguntarse: ¿cómo resuelve la escuela la llegada de estos nuevos docentes y cómo éste recién llegado apropia una cultura institucional que es el marco para su acción?, ¿con qué conocimiento orienta sus decisiones? y ¿cómo la escuela se constituye en espacio de formación?

Los resultados de un estudio cualitativo, basado en reflexiones sobre la práctica, relatos de experiencias, historia de vida y cine-foros virtuales, durante tres meses, en 2012, permitieron aproximarse a esta realidad y generar la hipótesis que afirma que los docentes noveles aprenden a partir de los problemas que le genera su inserción en la institución, sobre la cual nadie les informa o da a conocer y que ellos mismos, con sus recursos, aprenden a sortear. Esta situación les plantea una tarea compleja en la que se debaten entre los distintos planteamientos teóricos y prácticos que traen de su formación y experiencia y que requieren reconfigurar para enfrentar estas nuevas situaciones.

El objetivo del texto es, entonces, mostrar que los docentes noveles enfrentan retos derivados de las dinámicas de las instituciones educativas y que, en la práctica, recomponen saberes —saberes en acción— que los llevan a leer los contextos y a desarrollar las competencias —saberes de innovación— que necesitan en el ejercicio de hacerse profesionales de la docencia.

La práctica de los docentes constituye el escenario donde confluyen saberes, imaginarios, rituales y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la institución, su función como docente y su propia práctica. Por ello la reflexión y tematización sobre esta práctica, y la de otros, son una posibilidad de resignificarla y reinterpretarla para su transformación o potenciación. La visibilización crítica de las prácticas de los docentes principiantes permite mejores aprendizajes para su movilización en los

contextos donde se despliegan mediante la comprensión de las dinámicas y lógicas que atraviesan los escenarios educativos como espacios donde confluyen las historias y las experiencias de diferentes actores en diversos roles. De tal modo se requiere avanzar en el reconocimiento de la cultura institucional como espacio clave donde se desarrolla la práctica pedagógica de un docente en el sector público.

A continuación, se plantea una revisión de literatura sobre el tema con el interés de relevar el papel de la escuela como espacio de formación y cómo en ella se ponen en juego no sólo la cultura institucional —sus posibilidades y límites— sino los saberes de los docentes para interpelar y apropiar el nuevo espacio en que enseñan. Seguidamente se presentan y analizan los tres casos con el interés de mostrar diferentes rutas en que este proceso se visibiliza y se plantean algunas conclusiones para abrir caminos en esta concepción de la escuela como espacio de formación.

QUÉ SABEMOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS NÓVELES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La formación de docentes se ha visto influida por el concepto de Desarrollo Profesional Docente (Day), entendido como todas las experiencias de aprendizaje natural que viven aquellos en su proceso de convertirse en docentes. También incluye todas las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto tanto al individuo como al grupo o a la escuela. Dentro de estas últimas, pueden incluirse aquellas diseñadas y ejecutadas durante un proceso sistemático de formación. El interés de este concepto radica en la consideración de la docencia como una profesión que requiere un desarrollo y en la posibilidad de reconocimiento de los saberes que, por diferentes fuentes, nutren las prácticas de los docentes.

No siempre se tienen en cuenta los conceptos de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y el papel de los saberes de los docentes cuando se diseñan propuestas para su formación. La mayoría de las veces, esta se concibe como un evento aislado que poca o ninguna relación tiene con el DPD y menos aún se reconoce el papel de la experiencia, de la formación o de la legislación — las tres fuentes de los saberes en acción— en la configuración de los saberes

de los docentes (Tardiff). Tampoco se tiene en cuenta que el docente se hace docente en un contexto institucional y, con frecuencia, la formación se concibe y realiza a sus espaldas desconociendo la importancia de lo que acontece en la cotidianidad de la práctica de los docentes como objeto de reflexión para su formación en el marco del DPD.

La inserción a la docencia ha sido identificada como un momento crítico que requiere un especial apoyo dentro del DPD. El docente llega a la institución educativa con los recursos que le ha ofrecido su formación inicial que ha privilegiado algunos aspectos pero ha olvidado otros, como el trabajo en equipo, el manejo del clima del aula, las relaciones con los padres de familia, la adaptación de los contenidos a los contextos, entre otros.

El ingreso del docente novel a la institución educativa lleva implícito el reconocimiento de la institución educativa como el espacio en el que pondrá en juego su bagaje de conocimientos, sus expectativas frente a la enseñanza y el aprendizaje y sus posibilidades de hacerse docente. Podría afirmarse que, en este proceso, se adapta a la institución, morigera sus expectativas de cambio o se va del magisterio.

La inserción a la docencia se ha venido configurando como un campo dentro de la formación de los docentes en servicio. En América Latina, por ejemplo, ha sido objeto de políticas agenciadas desde los ministerios de Educación (Argentina, Colombia, Ecuador y República Dominicana); de investigaciones asociadas a estudios realizados en programas de formación universitaria (Católica de Temuco y Católica de Valparaíso, en Chile) o de tesis doctorales (Filomena María de Arrude Monteiro en la Universidad Federal del Mato Grosso, Brasil) y de experiencias desarrolladas por entidades de cooperación internacional (oficina de la OEI en Santiago y alianza OEI - Secretaría de Educación de Bogotá).

Con respecto a experiencias que privilegien la formación de docentes noveles en la institución educativa, tal y como se quiere presentar en este texto, se identificaron dos. La primera, en Uruguay, reporta acompañamiento a noveles a partir de la incorporación de "parejas pedagógicas" que actúan como apoyo a partir de la co-observación continua de la práctica cotidiana y su posterior análisis para la cualificación de la misma, sin abandonar el centro de

práctica. Así se potencia así la formación de un maestro abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje (Rodríguez Zidán y Grilli Silva).

La segunda experiencia ¿El puente está quebrado? (SED-OEI-Bogotá) privilegió la formación *in situ*, es decir el trabajo en las instituciones educativas, las expediciones institucionales y barriales, además de la construcción de historias de vida y los foros virtuales con el acompañamiento de tutores.

Al analizar los modelos pedagógicos que subyacen a los procesos de formación de docentes en servicio en el marco del DPD, Vezub (120) señala a aquellos de mayor impacto que se dirigen a colectivos de docentes facilitando la conformación de equipos de trabajo que luego continúan con las innovaciones en la práctica diaria; los que están basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades; los que son flexibles y adaptables a las características del entorno escolar; los que proveen formación *in situ*; los que consideran las creencias y representaciones previas de los docentes y los que permiten la reconstrucción crítica de la experiencia docente y el saber pedagógico.

La literatura sobre los docentes nóveles reporta la dificultad para saber quiénes son nóveles. Se propone dos o tres años de experiencia como el tiempo en que se puede considerar que un docente es nóvel. Sin embargo, también se reconoce "novedad" ante el cambio de una institución a otra, o frente a nuevas políticas, o cuando se accede a un nuevo cargo . Lo que muestra el estudio de la OEI y la SED en Bogotá es que los docentes, cuando ingresan por concurso a instituciones educativas oficiales, cuentan ya con algunos años de experiencia en instituciones privadas. En este orden de ideas, los problemas a los que se enfrentan estarían relacionados más con los contextos institucionales que con los propios del manejo del aula de clase, factor a tener en cuenta cuando se diseña un proceso de formación.

Finalmente, pensar los procesos de inserción a la docencia dentro del desarrollo profesional docente lleva a reconocer los primeros años de docencia como el momento de inicio a la profesionalidad. La inserción a la docencia relaciona la formación inicial con los contextos institucionales y permite el aprendizaje de las competencias para ser docente.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

En la formación de docentes en general, y de docentes noveles en particular, aparece como tendencia la formación *in situ*, a escala institucional. Esta formación garantiza que el núcleo de docentes reflexione conjuntamente sobre asuntos que los involucran y asimismo encuentre alternativas a los principales problemas que lo aquejan. En esta ruta de formación —entendida como el proceso de acompañamiento *in situ*— se propende al fortalecimiento de la identidad del docente con su profesión y con la institución en la que se desempeña y de la construcción de una cultura institucional con una mirada convergente a partir de la discusión y el diálogo entablado en la formación. Puede decirse que tiene mejores resultados una estrategia de desarrollo de la profesionalidad docente a partir del ejercicio *in situ* que en ambientes separados de la institución y de los compañeros de labor.

Dado que el aprendizaje de ser docente ocurre en la misma práctica, es fundamental contar con el entorno, ambiente y compañeros en que ello se realiza para generar procesos de formación que sitúen las problemáticas en tiempo actual, de forma que sea más efectiva la colaboración con esa tarea de hacerse docente en el caso de aquellos de reciente vinculación. Muchas veces, el docente necesita un interlocutor válido de su experiencia, una voz y una mirada en espejo capaz de impulsarle desarrollos, un encuentro con otros para reconocer que no es el único al que le sucede o se le ocurre un determinado evento.

La experiencia de formación *in situ* pone en común un saber teórico y experiencial que, para quienes lo comparten, encuentran valioso para su movilización como docentes, para la cualificación personal y profesional y para la promoción de cambios. En este intercambio, los docentes aprenden, adquieren estrategias y herramientas adecuadas para resolver los problemas y tomar decisiones. De la misma manera, reconocen que las instituciones requieren fortalecerse a partir del reconocimiento de su diversidad, de la complejidad institucional de los contextos, de las historias particulares y de la forma en que los mismos actores constituyen la dinámica institucional.

Si bien el oficio de docente propicia el aislamiento y el individualismo permanece en el interior de la identidad profesional —lo que se refleja entre en el trabajo del docente en aulas separadas— la tendencia es romper el

aislamiento en estos procesos de formación. La cooperación profesional es necesaria para que el docente asuma la responsabilidad por lo que ocurre en la institución.

De lo dicho, se desprende la importancia de la conversación en la evolución de las representaciones sociales, de los lazos entre los actores y del diálogo para favorecer el cambio. El grado y el modo de cooperación actúan sobre el sentimiento de pertenencia a una comunidad de solidaridad o de soledad. Estos sentimientos influyen en el grado de seguridad, de toma de riesgos, de autoevaluación y de autocrítica así como del replanteamiento de la práctica de los docentes noveles.

Con relación a la institución educativa no todas son iguales aun cuando las atraviesen coordenadas comunes que parecen uniformarlas. Al ingresar a ellas y recorrerlas, estas diferencias se hacen visibles en la atmósfera misma que se respira, en las relaciones que se desnudan en la conversación y en la forma de asumir los retos y oportunidades que les plantea el contexto. Estas formas particulares de organizarse, actuar, promover sus valores y proponer su acción educativa son aprendidas por sus integrantes al incorporarse por primera vez a una institución y, una vez aprendidas, encuentran en ellas la posibilidad de moverse y de cambiarla si lo consideran necesario. De esta manera, se configuran maneras compartidas de pensar, sentir, valorar y actuar entre los integrantes de la misma institución educativa configurando lo que se conoce como "cultura escolar".

Para que existan instituciones escolares articuladas es necesario que exista una línea de continuidad entre objetivos, fines y medios dispuestos para ello; una conciencia de la dinámica de la institución; mecanismos, estrategias y dispositivos construidos en forma concertada y participativa con un seguimiento permanente de las actividades y procesos para conseguir los fines establecidos, así como el compromiso y la voluntad de servicio de los actores empeñados en ellos. En esta medida, la organización es el resultado de la interacción entre sus actores y de la orientación intencional de la acción hacia destinos definidos en colectivo. Como los individuos también cambian de forma permanentemente y modifican sus concepciones y representaciones acerca del mundo en que viven, es necesario que la institución incorpore la negociación como uno de sus principios clave.

La diversidad de problemas que enfrentan las instituciones motiva distintas reacciones y respuestas. Así, los docentes se ven obligados a desarrollar nuevas estrategias para enfrentar y resolver los problemas que se les presentan en su cotidianidad. Este “saber afrontar” “consiste en adquirir nuevas herramientas que permitan instaurar intercambios fructíferos, observar y analizar las prácticas y hacer más competitivos los procesos de toma de decisiones” (Thurler, 109).

La evolución de la cultura escolar depende del modo en que el cuerpo docente logra mantener una reflexión y una comunicación constantes en cuanto a los problemas profesionales y aportar habilidades y conocimientos nuevos a su repertorio. Un compromiso duradero con el desarrollo, cambiar y profesionalizarse no son meros ideales: son actividades personales y colectivas ordinarias que participan de un ritmo de investigación-formación continuo desde dentro de distintos grupos de docentes, desde las aulas y desde las instituciones en su conjunto.

LOS SABERES DE ACCIÓN Y DE INNOVACIÓN DEL DOCENTE

Como se ha venido mostrando, la institución como espacio social de producción de conocimiento permite a los docentes aprender en las comunidades escolares (comunidad de aprendizaje y de práctica) visibilizando su saber, sus sentimientos y pensamientos, a la vez que propone la práctica como un lugar de partida para esta construcción de conocimiento.

Hacer visible y reconocer este saber, sacar a la luz el pensamiento y sentimiento de los docentes, sus experiencias vitales, intereses y principios, y proyectarlos a través de una relectura de su práctica para integrarse a la institución constituye en ejercicio fundamental para cualquier programa de formación de docentes que quiera reconocer la escuela como espacio de formación.

De esta manera, se concibe el saber que porta el docente como un “saber social”: su saber no es sólo cognitivo; no depende de las construcciones individuales que estos actores hacen sino que es compartido por el grupo, a través de la formación y por la colectividad a la que pertenecen, en términos laborales y profesionales. Decir que el saber del docente es un saber social,

implica reconocer que está legitimado por la sociedad. Esta reconoce en los docentes a un actor escolar, con una función y responsabilidad dentro de la escuela y de la sociedad. Ahora bien, los contenidos de su quehacer no los define él. Podría decirse que son un proceso de negociación en la sociedad en la cual participan diferentes grupos. Adicionalmente, un saber social se ancla en una práctica social y ésta es característica de la práctica del docente que trabaja en la formación de los individuos y cambia en la medida en que cambia también la sociedad y por lo tanto se modifican sus necesidades y demandas de formación.

El saber así definido está íntimamente relacionado con una práctica y ésta se lleva a cabo en instituciones específicas. Tiene que ver con lo que es y hace el docente y con lo que sus antecesores y él mismo han sido y han hecho. De igual manera, su saber contiene la impronta de su trabajo pues es, al mismo tiempo, medio de trabajo, producto del mismo y se modela en su desarrollo. De esta forma, es un saber sobre lo que hace y de lo que hace (Tardiff).

Los saberes en que se basa el docente para tomar decisiones toman la forma de “saberes de acción” que están configurados por un conjunto complejo y plural de saberes, entre los que cabe mencionar los normativos, los experienciales y los de la formación.

El saber normativo generalmente se introduce desde fuera de la práctica profesional del docente cambiando su marco de acción y transformando su saber. Es un saber que ingresa a su trabajo, lo afecta y acaba por impactar el saber que el docente ha construido a partir de su trabajo y en su trabajo. Es un saber coyuntural y temporal que, aunque puede prolongarse al permanecer incorporado a su cúmulo de conocimiento, puede desaparecer en cuanto desaparezca lo que lo motivó, como sucede con las reformas educativas y en general con todas las políticas que no son de Estado.

Los saberes experienciales se anclan socialmente e incluyen los saberes profesionales que se adquieren en el contexto de una historia de vida y una carrera profesional. De esta manera, la escuela no es ajena a este saber. A través suyo, es posible adquirir representaciones y certezas sobre la práctica del oficio de docente y sobre lo que significa serlo. La historia escolar hace parte de su concepción de escuela y es una influencia fuerte que, si bien es

transformable, no siempre es reconocida. La experiencia aporta un elemento fundamental a manera de práctica y en la práctica se configura el rol docente.

Los saberes de formación recogen los énfasis disciplinares y pedagógicos de los programas —iniciales o en servicio— y las instituciones formadoras.

Al parecer los saberes de la experiencia son el fundamento de la práctica, pues la experiencia es la condición para adquirir y producir el saber. La experiencia produce un saber que resulta del trabajo sobre saberes, o sea, de la reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración, de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional.

El “saber de acción” es una noción que alude al empleo pragmático de los conocimientos, sin favorecer un modo particular de génesis: así como pueden ser científicos, también pueden ser experienciales o estar arraigados en una cultura profesional; “son conocimientos (declarativos o procesales) puestos al servicio de una ‘lógica de acción’” (Thurler, 123).

Se afirma que existe una lógica de acción cuando un agente orienta su propia lógica en función de uno o de varios criterios para obtener el mejor resultado pues, al mismo tiempo, se sostiene que es muy difícil obtener un resultado óptimo como consecuencia de seguir un criterio único. La presencia de conflictos de intereses, dilemas organizativos, posturas narcisistas, éticas y económicas, y todas aquellas posturas que amenazan el equilibrio y la armonía institucional, permiten hablar de una lógica de acción multidimensional.

Los saberes de acción en cuanto saberes o representaciones de la realidad, no son capacidades tácticas ni tipos de saber de relación o institucionales sino teorías de las organizaciones, del cambio, de la acción y de sus efectos. Teoría significa aquí, en un sentido más común, un “conjunto de ideas, de conceptos abstractos, más o menos organizados y aplicados a un campo particular”. Una teoría torna una realidad previsible, permite actuar “con conocimiento de causa”. “No existe estrategia sin teoría, pero ninguna teoría dicta una estrategia única y cuya eficacia esté garantizada” (Thurler, 137).

Dadas las discusiones anteriores sobre la institución educativa y su cultura y el docente con su trayectoria formativa, experiencial y normativa, conceptualizada a través de los saberes en acción, puede decirse que el docente genera un nuevo saber. Este nuevo saber permite comprender la

manera en que piensan e interactúan los agentes educativos tomando en consideración características particulares del contexto y de las situaciones de trabajo con las que se enfrentan. Lo que cuenta es la plasticidad y la adaptabilidad de las estrategias y recursos que él pone en juego. Estos saberes denominados por Thurler “saberes de innovación” son, pues, saberes tácticos y estratégicos mucho más que saberes procesales debidamente codificados. No es fácil dar cuenta de los saberes de acción y de innovación elaborados en el curso de la experiencia. Innovar es movilizar saberes de acción y de innovación en el momento oportuno. La competencia no es una técnica o un saber más: es la capacidad de disponer de un conjunto de recursos —saberes, saber hacer, métodos, instrumentos, actitudes— con el fin de hacer frente, con eficacia, a situaciones complejas. Supone otorgar la debida importancia a la experiencia personal y a la intuición, a la construcción individual y colectiva, a la cultura nacional y administrativa, y a las ciencias humanas y sociales.

No es fácil transmitir los saberes de innovación. No se dejan encerrar fácilmente en referenciales; no son todos explícitos o compartidos y se movilizan en la acción gracias a esquemas mentales, de análisis, de resolución de problemas, tan decisivos como los propios saberes. Dos grandes pistas se sugieren como alternativas para la formación de los docentes en las escuelas: una formación de larga duración y unos dispositivos centrados en el análisis de las prácticas.

METODOLOGÍA

La validación del proceso de formación de docentes nóveles se llevó a cabo a partir de un contrato interinstitucional entre la oficina en Colombia de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (SED). Es conveniente señalar que la SED cuenta con una oficina encargada de la Formación Docente y que, a su vez, la OEI agencia proyectos en este campo a través del Instituto para la Formación Docente (IDIE). Esta comunidad de intereses ha permitido el desarrollo de varios proyectos de formación de docentes, entre ellos varios de nóveles, tal como se anotó en la revisión de la literatura para este artículo.

En 2012, la SED estaba interesada en validar el modelo de la OEI con el fin de asumir dentro de sus políticas de formación docente la de los nóveles, más aún cuando la planta de docentes del sector público en Bogotá estaba en proceso de ampliación mediante nuevos concursos de oposición y méritos.

En este proyecto participaron cincuenta docentes de tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Bogotá D.C. Su vinculación era para el nivel de educación inicial y, en su gran mayoría, eran mujeres. El carácter de nóveles se determinó por su ingreso al sector oficial, pues todos contaban con varios años de experiencia docente en instituciones educativas del sector privado.

Estrategias metodológicas

El eje central de este proceso de formación fue el acompañamiento *in situ* a partir de sesiones de trabajo presenciales (momentos) con énfasis en el significado de la inserción a la docencia como parte del desarrollo profesional docente, la importancia de la reflexión sobre la práctica, el sentido del trabajo docente en el sector público y en el privado, y el significado de la cultura institucional como elemento de arraigo en los procesos de construcción de identidad docente.

En este proceso se tuvieron en cuenta distintas estrategias metodológicas, especialmente historias de vida, relatos de su experiencia y formatos que daban cuenta de las reflexiones que suscitaban las lecturas seleccionadas para la formación, las que se dispusieron en un blog. Contrario a lo que reportan muchas experiencias de formación de docentes nóveles (memorias de los congresos sobre inserción a la docencia), en este programa el blog fue utilizado por todos los participantes y en tiempos que no necesariamente coincidían con sus jornadas laborales. El programa de formación diseñó cuatro momentos, cada uno con dos sesiones de acompañamiento *in situ* con una duración de dos horas por sesión.

Descripción de las sesiones de acompañamiento

Las sesiones de acompañamiento fueron diseñadas a partir de la experiencia de trabajos anteriores llevados a cabo por la OEI en Bogotá, Colombia, específicamente en *El puente está quebrado* (OEI – SED - IDEP, 85). En este orden de ideas se trató de conservar las denominaciones de cada una de ellas, tal como se enuncian a continuación:

1. LA SORPRESA - EL ASOMBRO. Relato sobre la llegada. Dos semanas. Taller vivencial, reflexión sobre la experiencia, escritura de la misma.
2. LOS CAMINOS. Reconocimiento de la cultura escolar y posibles rutas de trabajo. Dos semanas. Casos que evidencien posibles referentes para el análisis de la propia práctica y análisis de la propia práctica.
3. EL ESPEJO. Reconocimiento de la historia de vida del docente de la institución educativa con el que les gustaría identificarse. Recolección de información (entrevista) y escritura del texto. Dos semanas (línea de tiempo personal e institucional).
4. EL ÁRBOL. Identificación de prácticas institucionales que sorprenden a los docentes, para documentarlas y analizarlas de manera colectiva.

En cuanto a su intensidad académica, las estrategias tuvieron las siguientes características:

- Acompañamiento *in situ*: dos horas.
- Trabajo virtual: una hora.
- Trabajo autónomo: dos horas.
- El total de horas de formación acreditadas fue de 40, con posibilidad de validación como una materia académica en los cursos de posgrado que ofrecen las universidades en el país.

Las personas encargadas de acompañar el proceso de formación *in situ* consignaron cada sesión de cada uno de los cuatro momentos en bitácoras (ocho bitácoras por cada una de las tres instituciones en las que se llevó a cabo el proceso de formación) cuyos análisis dan pie a la construcción de los tres casos, objetos de este artículo.

Por su parte, cada uno de los docentes participantes en el proceso de formación situó en el blog diseñado para el mismo cada uno de los trabajos autónomos, a razón de uno por sesión según las temáticas definidas, para un total de ocho por docente participante. Los testimonios que ilustran los casos tienen esta fuente. El blog también permitió la participación en los chats según la pregunta que orientaba cada sesión *in situ*, además de la realización de dos cine-foros virtuales. Las películas que se vieron fueron *T de tomate* y *Todo empieza hoy*.

Construcción de los casos

Con el fin de validar la propuesta de la escuela como espacio de formación de docentes noveles, se abordó el proceso investigativo como un estudio colectivo de tres casos tal y como lo plantea Robert Stake. Ello significa que los casos no interesan en sí mismos como datos, tal y como se presentan en una realidad determinada, sino que interesan porque sirven para entender el interjuego de saberes de los docentes y la cultura institucional. En consecuencia, no interesa el caso como tal para buscarle sentido en cuanto al mismo, pues se constituye de tal forma que es posible que nunca más vuelva a configurarse de igual manera. A pesar de ello, el caso da lugar al fenómeno en escenarios particulares, como en esta situación, en las instituciones educativas a las que los docentes ingresan.

La selección de los casos fue intencional, a partir del interés suscitado por el proyecto en las autoridades de las instituciones educativas, pues implicaba que las instituciones se comprometieran con la generación de espacios y tiempos para su desarrollo con los docentes noveles.

Se construyen los casos:

- CASO 1. Comunidades afectivas. Inserción a partir de la generación de vínculos informales entre los docentes que permiten la apropiación de la cultura institucional.

- CASO 2. Comunidades académicas. Inserción a partir del reconocimiento de afinidades en escuelas de pensamiento y del trabajo por proyectos en los saberes escolares (lectura y escritura)
- CASO 3. Comunidades políticas. Inserción a partir del reconocimiento del docente como actor social con posibilidades de generar cambios en la institución educativa a la que llega.

La tipicidad de cada caso, lo que interesa de él, tiene que ver, con las rutas de inserción, esto es, con la manera en que los docentes nóveles reconfiguran sus saberes de acción a partir de lo que permiten las distintas culturas institucionales. Así, la denominación de cada uno de los tres casos deriva del interjuego entre los saberes de acción y la lectura de los contextos institucionales —saberes de innovación— para la inserción como profesionales de la docencia.

HACER ESCUELA: ANÁLISIS DE TRES CASOS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES

En la construcción de los casos se acude a la descripción para determinar las características propias de cada uno, esto es, sus regularidades y diferencias, aquello que lo configura como caso. Tal y como corresponde al enfoque de las investigaciones cualitativas, se trata de interactuar con los actores del escenario real con el fin de interpretar la realidad intentando justificar o integrar los hallazgos en un marco teórico que permita la denominación de los mismos, a saber: comunidades afectivas, comunidades académicas y comunidades políticas.

Caso 1. Comunidades afectivas

Este colegio, de tamaño mediano —cuatro mil quinientos estudiantes, en dos jornadas (mañana y tarde)- mostró la necesidad de superar la dificultad de formar *in situ*, en instituciones con dos jornadas, y cada una con sus propios docentes y dinámicas. Al incorporarse docentes nóveles a los proyectos de la jornada de la mañana y de la tarde, fue necesario que los grupos de niños de la

mañana salieran más temprano y los de la tarde ingresaran una hora después. De esta manera, las docentes pudieron trabajar juntas, durante su tiempo para el almuerzo.

El acceso a la institución se logró gracias a la disposición del coordinador académico expresada en su deseo de “ayudar” con el proyecto garantizando que se contara con un espacio para las sesiones y con los recursos necesarios (televisor, video y computadores portátiles para el trabajo en el blog). Una institución como ésta plantea una sintonía total entre el coordinador y la rectora en cuanto a su idea de institución “como si fuera propia” y estuvieran haciendo un favor al permitir el ingreso de un proyecto nuevo a su institución. En otras palabras, no necesariamente es el contenido del proyecto y su pertinencia para la institución lo que guía la decisión sino un acto de amabilidad de “sus dueños” en un territorio que está bajo su dominio. A la manera de un feudo, es común oír hablar en este espacio de “mi” institución, “mi” rector, “mi” coordinador, “mis maestros y “mis” niños.

Para el asesor, una primera dificultad se encontraba en la ubicación de la institución en un sector urbano marginal a una distancia que implicaba, por lo menos, dos horas de viaje. Adicionalmente a esto, el acompañamiento exigió un fuerte compromiso con las diversas responsabilidades que se le asignaron: experiencia en el manejo de grupo, facilidad para documentar las actividades realizadas en los diferentes momentos, una disposición a la escritura y una capacidad de lectura del contexto grupal que permitiera la retroalimentación de las reflexiones y la profundización más allá de los lugares comunes. Estas características estuvieron presentes en este caso e influyeron en su buena marcha: “A pesar de no vivir tan lejos como algunos de mis compañeros de trabajo sentía mucho temor por la población con la que iba a laborar” (D1).

El grupo de maestras participantes se fue expandiendo a medida que avanzaba el acompañamiento, tal vez motivados por el “voz a voz” de sus compañeros sobre lo que sucedía en las sesiones y la pertinencia de las reflexiones para su inserción en la institución. Este aspecto positivo para el proyecto implicó mucha flexibilidad de parte del asesor para aceptar el tránsito de diez a treinta docentes sin alterar los principios del proyecto ni la organización de las sesiones de trabajo. Se destaca el compromiso de las docentes con el proyecto, evidenciado en lo dicho y en el desarrollo cumplido

de todos los ejercicios que se propusieron (trabajos autónomos, blog, cine-foros virtuales, encuentros *in situ*).

Los docentes nóveles se inscriben en esta institución a partir del otro quien, de manera informal, se encarga de mostrarle lo instituido a partir de la misma cultura escolar pues, aún por fuera del reglamento, funcionan prácticas consuetudinarias que facilitan una inserción más efectiva: por ejemplo, no llegar a las 6 en punto de la mañana un poco más tarde, como límite las 6:30 porque el coordinador llega después de esta hora.

Me dediqué a ser muy observadora e imitadora de lo que veía; y me parecía que estaba bien, pues esta es una institución muy grande en la que los primeros días me perdía y desubicaba con gran facilidad (D2)

... falta de acompañamiento de coordinación académica... me dio un poco de papeles sueltos y me sugirió exigirlos a los niños nuevos que iban llegando... hasta hoy en día no sé para qué sirven (D2)

Lo más importante es la posibilidad de crear lazos afectivos en un espacio donde no existen procedimientos ni redes formales para acoger al recién llegado (no hay mapas para saber dónde quedan las oficinas; no hay un protocolo de llegada; no hay empalme cuando se hace un reemplazo).

Estos docentes nóveles han hecho el tránsito del sector privado al sector oficial y encuentran diferencias en relación con la cultura institucional. Es así como las prácticas pedagógicas en lo privado se encuentran más reguladas, orientadas externamente y previsibles, ya que sobre ellas se ejerce un mayor control por parte de la comunidad educativa. En las instituciones del sector oficial parecería haber mayor complejidad, libertad y retos: se aprende más de la comunidad, de sus experiencias y de los niños mismos.

Los saberes de los docentes provenientes de su formación y de su experiencia no son suficientes para enfrentar los nuevos contextos y realidades institucionales. Ello los lleva a afirmar que se aprende a ser docente en la práctica, recurriendo a la enseñanza de sus pares más experimentadas.

Soy maestra de Preescolar y aunque mi formación fue en la Universidad, con excelentes profesores, podría decir que mi aprendizaje mayor se ha dado en el aula y a lo largo de mi experiencia como maestra. (D4)

Recurrir al saber de otras maestras más experimentadas en enseñar, que sugieren soluciones frente a problemas que son constantes o repetidos en las prácticas de nuestro contexto. (D5)

Encontrar un colectivo de maestros que llegábamos con las mayores expectativas y saber que compartíamos el desconocimiento por todo aquello que significa hacer la inmersión a un nuevo lugar y que podríamos apoyarnos frente a todo aquello que desconocíamos. (D5)

Igualmente, se pidió ayuda y colaboración a las compañeras que ya habían trabajado con el curso, eso daría ciertas bases en el momento de iniciar el año escolar. (D5)

Las expectativas generadas por contar con un trabajo más estable se acompañan de miedo, angustia e incertidumbre al tener que afrontar un medio vulnerable y los desafíos que ello acarrea en cuanto a educación de los niños y al buen desempeño del docente.

Llegar a una nueva institución siempre será algo nuevo, algo no visto, estudiantes que son diferentes a los anteriores y uno se preguntará ¿cómo me irá este año? (D3)

El iniciar en un nuevo espacio laboral genera muchas expectativas, aumenta la ansiedad por el reconocimiento del contexto y plantea nuevos desafíos a nivel personal y profesional. [Era] reconocer una nueva localidad, unas dinámicas particulares y una población específica. (D3)

El sentimiento de asombro y expectativa cuando se está en frente de un grupo de niños y niñas por primera vez y querer estar en la

cabecita de ellos para saber qué piensan sobre la profe que les tocó este año es maravilloso. (D3)

Como puede verse en la construcción de este caso, el proceso de inserción se potencia por la activación de lazos afectivos entre los docentes noveles y sus pares ante la ausencia de procesos institucionales formales. Así, los saberes de innovación llevan a reconocer el papel del otro como modelo para la actuación en situaciones desconocidas, como es el caso de iniciar el trabajo profesional docente en instituciones del sector oficial.

Caso 2. Comunidades académicas

En este colegio, ubicado en otro sector urbano marginal, más antiguo en el proceso de urbanización y por tanto más consolidado, el rector se mostró entusiasmado con el proyecto de formación pues “veía una posibilidad para cambiar los paradigmas de la institución” (R2). El rector recién nombrado en este cargo expresa su compromiso para asignar una franja horaria entre las once de la mañana y la una de la tarde, con licenciamiento de los niños para llevar a cabo la formación. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, en este no basta con la aquiescencia del rector, dado que los poderes constituidos empiezan a mostrarse a través de la oposición al ingreso del proyecto.

Estos juegos de poder se evidencian en la dificultad de tiempo para la reunión inicial, la poca claridad para la convocatoria a los docentes para que participaran en el proyecto, la falta de sintonía del rector y el coordinador y la dificultad para negociar los posibles horarios de encuentro. Adicionalmente, como sucede con buena parte de las instituciones educativas en la actualidad, un número alto de proyectos hacen presencia en ella convirtiéndose esta situación en un obstáculo más.

Por otra parte, existe una débil cultura institucional expresada en que “las cosas se hacen según quién las ordene”. No se respetan las jerarquías y en un continuo se pasa del orden al desorden. En tres años hubo tres rectores y no es difícil identificar corrientes ideologizadas en la dirección de la institución y en la búsqueda de adeptos para ciertas agrupaciones gremiales partidistas, lo cual dificulta la conformación de grupos con intereses pedagógicos.

Fueron las docentes, interesadas en la propuesta, motivadas después de la presentación inicial y apoyadas por la psicóloga de la institución, quienes constituyeron “un grupo de presión” ante la coordinación académica, presentando alternativas de horarios, estrategias de rotación entre ellas para acompañar a los grupos que se quedaban sin docente durante el trabajo *in situ*. Finalmente lograron trabajar cuatro horas en diferentes momentos de su jornada, según las posibilidades que lograron identificar para tales propósitos.

En medio de discusiones y replanteos, el proyecto de formación se flexibiliza para dar cabida a este imprevisto y aprovecharlo como una oportunidad para construir una ruta distinta de la formulada para la formación.

El trabajo de las maestras fue bueno, al igual que en el caso anterior, a pesar de que los trabajos autónomos no siempre estuvieron listos antes de los encuentros *in situ* para ser trabajados o retomados en él.

En cuanto a la manera en que se insertaron los docentes nóveles en la institución educativa, se identificaron algunos proyectos como parte de los saberes académicos que ellos traen (entre los que se cuenta el proyecto de lectoescritura). No obstante, su formación inespecífica en relación con las áreas escolares, les dificultó vincularse inicialmente al grupo de docentes existente y solo cuando estos lograron identificar la existencia del proyecto superaron las diferencias entre las jornadas y convirtieron el proyecto en un puente para su inserción como parte de la comunidad establecida.

En síntesis, parte del proceso de inserción de las maestras nóveles a la cultura institucional está en aceptarse como “docentes integrales” y en diseñar estrategias para el logro de la colaboración de los padres de familia. También en seguir trabajando como grupo.

A su vez, el aparente caos inicial que pudo haber generado desesperanza para trabajar en esta institución muestra que siempre existen posibilidades que no están predeterminadas y que se necesita el encuentro entre los intereses de las docentes y las oportunidades que les presenta una oferta de formación como esta.

Caso 3. Comunidades políticas

La problemática de esta institución tiene dos fuentes: los problemas socioeconómicos del contexto en que está ubicada y del cual proceden sus estudiantes y la naturalización del rector con las dificultades al punto de parecer que no interesa nada porque nada cambiará la situación.

El proyecto tuvo que realizar múltiples convocatorias para lograr reunir a los docentes nóveles de tal forma que, mientras pasaba el tiempo, se iba estudiando una nueva alternativa de flexibilización con un fuerte componente virtual que no había sido considerado hasta el momento como énfasis. También fue necesario realizar las sesiones de acompañamiento *in situ* de manera intensiva (concentrar los contenidos del trabajo de formación en un tiempo menor del establecido por el proyecto) efectuando la reflexión colectiva en las sesiones.

Finalmente, el proceso de acompañamiento se inició al final de mayo con diez maestros. Los participantes tuvieron acceso a todo el programa de formación en el sitio web. Con ellos no se procedió en forma secuencial, es decir, según cada uno de los momentos sino que las temáticas relacionadas con la inserción a la docencia podían desplazarse desde la llegada a la reflexión sobre la cultura institucional hasta lo que significaba la vinculación al sector oficial.

En esta institución los vínculos que establecen los docentes nóveles, y que permitirían posteriormente su inserción en la institución, ocurre en la informalidad a partir del descubrimiento de quién es el par y qué posibilidades de acercamiento existen entre ellos. Además, los docentes están absortos en la vida cotidiana de la institución dando clases, llenando formatos y consiguiendo recursos para la misma pero sin la posibilidad de apoyos para la comprensión de una realidad compleja, con altos índices de vulnerabilidad.

Durante la formación, los docentes participantes discutieron sobre la manera de asumirse como sujetos, bien desde lo político, lo cultural o como sujetos de conocimiento. Cada una de estas posibilidades está relacionada con la identidad que construya cada uno de su profesión y que va a determinar posibilidades de acción. Los referentes para el logro de estas reflexiones se encuentran en los argumentos políticos alrededor de los cuales se configuran los saberes de innovación, entre ellos la preocupación por garantizar el

derecho a una educación de calidad para todos y el manejo de los severos problemas de convivencia.

Con estos referentes, los docentes encuentran posibilidades de dar sentido a su quehacer en una cultura escolar con fuerte desinstitucionalización, y de hacer de la diferencia con el otro una potencialidad para la alianza y la construcción de la identidad como docentes. El resultado del ejercicio son relatos que ponen de presente lo que hace a un buen docente en su ser y hacer. Pese a las problemáticas presentadas en este caso los docentes logran su identificación como grupo con potencialidades de cambio y de mantener una comunidad de aprendizaje y reflexión para construirse en medio de la desinstitucionalización.

ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES

A manera de síntesis se presenta el siguiente cuadro que recoge el proceso de inserción de los docentes nóveles en los casos en que se llevó a cabo el proyecto de formación.

**CUADRO 1. La apropiación de la cultura institucional en la inserción a la docencia.
Análisis intracasos**

Formación de docentes nóveles	Caso 1 Comunidades afectivas	Caso 2 Comunidades académicas	Caso 3 Comunidades políticas
Condiciones favorables	Proyecto común, compañerismo, cooperación entre docentes. Trabajo docente orientado a resolver problemas y a reflexionar sobre la práctica.	Comunidad de docentes con dinamismo para implantar posibilidades de cambio y propiciar proyectos de formación pertinentes. Trabajo docente orientado a resolver problemas y a reflexionar sobre la práctica.	Comunidad de docentes con dinamismo para implantar posibilidades de cambio y propiciar proyectos de formación pertinentes. Capacidad de innovar pese a la desinstitucionalización.
Condiciones desfavorables	Participación de los docentes en muchos proyectos generando interferencia en la formación.	Presencia de macropoderes que dificultan la toma de decisiones frente a la formación.	Rigidez institucional, débil liderazgo del rector. Dificultad para

			convocar los docentes para el proyecto de formación.
Formas de apropiación de la cultura institucional	Los vínculos afectivos facilitan la emergencia de espacios y rutas informales para la inserción de los docentes.	La configuración de proyectos académicos convoca a la inserción de las docentes en la cultura institucional.	El despliegue del saber normativo de los docentes permite la constitución de una comunidad académica que cuestiona su identidad y quehacer para insertarse en la cultura institucional con posibilidades de cambio.
Saberes de acción	Formación universitaria, experiencias como docentes.	Formación universitaria, experiencia en el desarrollo de proyectos.	Formación universitaria, legislación.
Saberes de innovación.	Comunidades académicas que se constituyen como comunidades afectivas.	Reconocimiento de los saberes escolares de docentes de preescolar que no trabajan disciplinariamente.	Significado de ser docente y compromiso político del docente con la garantía del derecho a una educación de calidad.
Ruta de formación: cómo se adapta la propuesta de acompañamiento para la inserción de los nóveles al contexto institucional.	Convocatoria aceptada por los directivos. Docentes motivados a participar. Negociación de tiempo como los plantea el proyecto. Desarrollo de las actividades previstas sin contratiempos. Obtención de resultados esperados.	Convocatoria aceptada por el rector y no por los coordinadores. Docentes que presionan por participar. Flexibilización de tiempos para la formación <i>in situ</i> . Desarrollo de las actividades previstas al ritmo propio de las docentes. Obtención de resultados esperados	Convocatoria dilatada en el tiempo. Docentes sin tiempo para participar y a la espera de una decisión institucional. Flexibilización de tiempos, secuencias, espacios de formación y productos esperados. Desarrollo concentrado de las actividades previstas. Obtención de resultados esperados

Fuente: Bitácoras del proyecto de formación de docentes nóveles

Cada caso ilustra una dinámica particular entre los saberes de los docentes y los saberes de innovación para la apropiación de la cultura institucional: el recurso a la afectividad y lo que lleva a la conformación de comunidades en las que prima la experiencia; comunidades de aprendizaje o

académicas en las que la inserción pasa por el reconocimiento de los saberes de formación —escuelas de pensamiento, trabajo por proyectos y, finalmente, comunidades con compromiso político donde el docente, como actor social, encuentra una posibilidad de cambio frente a las dificultades de la institución a la que llegan.

Formar docentes nóveles a partir de la escuela lleva a reconocer la importancia de la flexibilidad de las rutas de formación entendidas como la adaptación de la propuesta de acompañamiento para la inserción de los nóveles al contexto institucional. Las instituciones educativas tienen dinámicas propias y no es fácil la llegada de nuevas propuestas que alteran tiempos y espacios institucionales para procesos de reflexión *in situ*. No obstante, los docentes pueden conformar grupos de presión y agenciar desde dentro de la institución modalidades de formación que juzgan pertinentes para formarse como docentes.

La flexibilidad también abarca los dispositivos de formación. Los docentes realizan las actividades propuestas en sus propios tiempos y espacios expresando gran compromiso con el proyecto de formación. Los propios ritmos con frecuencia retrasan los cronogramas pero al final las metas se cumplen.

Los dispositivos virtuales contribuyeron notoriamente a la flexibilización de la propuesta de formación, especialmente en el caso 3 sobre Comunidades Políticas. Los cine-foros dinamizaron las reflexiones y permitieron que los docentes se dieran cuenta de que sus problemas son los mismos de otros docentes, en otros contextos y en otras latitudes.

Lo que muestran los casos analizados es la importancia de la formación de docentes nóveles en la institución educativa, a partir de la reflexión sobre la cultura escolar y en el marco del DPD, es decir tomando en consideración los saberes docentes y asumiendo el ingreso al sistema educativo oficial como una posibilidad de nuevos aprendizajes.

La inserción a la docencia, entendida en el marco del DPD, requiere del compromiso de las autoridades de las instituciones educativas, de tal suerte que la participación en proyectos de formación no sea sólo por la voluntad del docente. Para su desarrollo profesional, el docente novel requiere apoyo y tiempo.

La inserción a la docencia necesita ser una política agenciada desde las secretarías de educación como procesos de formación en ejercicio, más aún cuando existen muchas diferencias en la manera de ser docentes en el sector privado y en el sector oficial.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *¡Todo pasa... Todo queda!* Bogotá: IDEP -
- Alen, Beatriz. “El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo” en *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*. 2009, vol.13, n.1, pp.79-87.
- Boerr, Ingrid (ed.) *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: OEI – AECID - Universidad Católica de Temuco - Universidad Católica de Valparaíso - Ministerio de Relaciones Exteriores de España, 2010.
- Corradine, Christian. *T de Tomate*. Bogotá: Yo reinaré producciones, 2001.
- Day, Christopher. *Formar docentes ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado?* Madrid: Narcea, 2005
- De Arrude Monteiro, Filomena María. “Evidencias de Epistemes na abordagem narrativa” en *Tercer Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago de Chile, febrero de 2012 (Memorias en CD).
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) - Secretaría de Educación del Distrito (SED) - Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo pedagógico (IDEP). *El Puente está quebrado: acompañamiento a docentes de reciente vinculación en colegios públicos de Bogotá. Informe de Sistematización*. Bogotá, 2012. Disponible en <https://sites.google.com/site/puenteestaquebrado/-como-va-nuestro-proceso> [Accedido en abril de 2015].
- Rodríguez Zidán, Eduardo y Javier Silva Grilli. “La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor” en *Páginas de Educación*, Montevideo, 2013, vol.6, n.1, pp.61- 81.
- Stake, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1988.
- Tavernier, Bertrand. *Todo empieza hoy*. París: Sarde - Little Bear - TF1, 1999.

Tardiff, Maurice. "Los saberes del docente y su desarrollo profesional" Madrid: Narcea, 2004.

Thurler, Mónica. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Grao, Colección Acción Directiva, 2004.

Segundo Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, febrero de 2010. (Memorias en CD).

Tercer Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional A La Docencia. Santiago de Chile, febrero de 2012 (Memorias en CD).

Vezub, Lea. "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores" en *Páginas de Educación*. Montevideo, vol.6, n.1 2013, pp.97-124.

Recibido el 20 de octubre de 2014

Revisado el 5 de abril de 2015

Aceptado el 26 de abril de 2015