

Título: Primeros desempeños en la escuela primaria: la construcción de propuestas didácticas.

Autor/es: Agüero, Claudia Vanesa

Eje: Primeros desempeños y formación continua

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras clave: maestras principiantes – propuestas didácticas – estudio de caso

Resumen:

El trabajo que compartimos presenta brevemente algunos resultados de una investigación individual denominada “La construcción de propuestas didácticas en Maestras principiantes. Un estudio de caso en el conurbano de la provincia de Buenos Aires”. La misma se desarrolló como Tesis de Maestría en Didáctica (UBA), bajo la dirección de la Lic. Susana Barco.

Esta investigación se enmarca en los estudios recientes sobre desarrollo profesional e iniciación en la docencia, al tiempo que involucra conceptualizaciones propias de la Didáctica.

Si bien en este momento nos encontramos en la etapa de análisis, presentamos aquí el objeto de estudio y las preguntas de investigación, algunos elementos del marco teórico conceptual, la metodología empleada y ciertos hallazgos importantes. Esperamos que en el intercambio comunicativo podamos ampliarlos, así como también ponerlos en debate.

Presentación

Esta ponencia presenta brevemente algunos resultados de una investigación individual que se desarrolló como Tesis de Maestría en Didáctica (UBA), bajo la dirección de la Lic. Susana Barco. La misma se encuentra en etapa de análisis, compartimos aquí el objeto y las preguntas de investigación, algunos elementos del marco teórico conceptual, la metodología empleada y ciertos hallazgos importantes. Esperamos que en el intercambio comunicativo podamos ampliarlos.

Aproximación al problema y preguntas de investigación

Sabemos que existen una diversidad de estudios teóricos en el campo de la formación docente que abordan la temática del desarrollo profesional docente o los “ciclos vitales” (Fernández Cruz, 1995; Vonk: 1996; Huberman, Thompson y Weiland: 2000), como también sobre los maestros principiantes (Marcelo García, 1994).

En esta investigación indagamos cómo elaboran sus propuestas didácticas, con qué propósitos lo hacen, qué tipo de actividades intervienen en esa construcción. Procuramos identificar cuáles son las herramientas de la formación de grado que las maestras principiantes explícita o implícitamente ponen en juego en sus clases, así como también cuáles son las dificultades que deben enfrentar con mayor frecuencia. Buscamos llegar a comprender cómo desarrollan didácticamente sus primeros años de profesionalidad docente.

El objeto de estudio de esta investigación es el análisis de la construcción de propuestas didácticas de maestras principiantes, en un año/curso de la escuela primaria.

En este sentido el problema de esta investigación se construye en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cómo construyen las propuestas didácticas las maestras principiantes? ¿Qué propósitos persiguen? ¿Qué tipo de actividades ponen en juego las maestras “principiantes”? ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan más frecuentemente? ¿Cuáles son las fuentes de tensión? ¿Con qué recursos cuentan para hacer frente a la tarea -incluyendo también sus conocimientos-? ¿Qué herramientas de su formación de grado utilizan para elaborar sus primeras prácticas pedagógicas?

Marco teórico conceptual

Esta investigación se enmarca en el campo de investigaciones sobre la enseñanza y

los estudios recientes sobre desarrollo profesional e iniciación en la docencia, al tiempo que involucra conceptualizaciones propias de la Didáctica.

Incluimos la perspectiva didáctica en tanto se estudia la actividad docente, cuya especificidad está dada por la enseñanza, por lo tanto resultan necesarias categorías didácticas para dar cuenta de las tareas y tensiones propias de esta actividad. La Didáctica como plantea Alicia Camilloni (2007) es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de la enseñanza, y tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Ob. Cit: 22). Dichas prácticas se encuentran marcadas por los contextos sociohistóricos en que se construyen y desarrollan. Al decir de Edith Litwin las prácticas de enseñanza “presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones” (1997: 78).

En relación al desarrollo profesional del profesorado, diversos autores sostienen que incluye la formación inicial y permanente, comprendiéndolo como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión (Cornejo Abarca: 1999, Vonk: 1996, Marcelo García: 1994). En este sentido “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” (Cornejo Abarca, 1999: 60).

En esta misma línea Vonk (1996) manifiesta que el desarrollo profesional debería entenderse como un aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, que no se produce de forma aislada, sino en el contexto particular de la escuela. Desde su punto de vista “el desarrollo profesional es considerado el resultado de un proceso de aprendizaje dirigido a conseguir *una coherente integración de conocimientos, actitudes, necesarias para la práctica diaria del profesional*” (Ob. Cit. 5, cursiva original).

Diversos estudios (Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Fernández Cruz, 1995; Huberman, 2000) encuentran que el desarrollo profesional tiene lugar en diferentes fases o etapas. De este modo, tomando los aportes de Imbernón (1994) habría una etapa de formación básica, una etapa de inducción profesional y socialización en la práctica y una etapa de perfeccionamiento.

En el marco de estas “fases o etapas” los primeros años de trabajo docente parecerían

constituirse en un momento clave. Según Marcelo García (1999) “La iniciación a la enseñanza, es el lapso de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo García, 1999: 103).

Tomamos de Teresa Iuri (2000) la denominación “principiantes” en el lugar de “novatos” en tanto coincidimos con las razones que la investigadora explicita: “novatos aparece en general asociada a la de “expertos” lo que implicaría definir que es lo que caracteriza al experto para poder establecer las diferencias. O bien aparece ligada a la de “experimentados” lo que suscita la idea de que la experiencia significaría por sí misma cualificación profesional. “Principiante” en cambio alude al inicio de una carrera que dura toda la vida.

Encuadre metodológico y técnicas empleadas

Esta investigación pretende comprender en profundidad la complejidad de su objeto de estudio, para ello nos interesó encarar el trabajo desde una lógica cualitativa. Se realizó entonces un estudio de caso, apuntando a la particularidad y complejidad de casos singulares, con el fin de poder realizar analogías, encontrar regularidades y construir categorías que permitan comprender otros casos.

Para llevar adelante la investigación se seleccionó un distrito del conurbano de la provincia de Buenos Aires y, a partir de conversaciones con informantes clave¹ se realizó un muestreo intencional. Se seleccionaron seis maestras principiantes (con menos de cinco años de experiencia docente) que se encontraban desarrollando su actividad en primer ciclo - en segundo o tercer año- de escuelas primarias públicas. Se recolectó la información acerca de cómo las maestras principiantes construyen sus propuestas didácticas en un año/curso particular de la escuela primaria, a través de documentos, observaciones de clases y entrevistas en profundidad.

Breve caracterización de la muestra

Las maestras principiantes con las que trabajamos son todas mujeres, tres de ellas

¹ Según Goetz y LeCompte (1988) estos “son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (Ob. Cit: 134). En esta investigación se consideran como tal docentes con antigüedad, inspectores y asesores del nivel primario.

casadas y tres solteras, la mitad posee menos de 30 años y la otra supera esa edad. Todas las maestras seleccionadas son graduadas de ISFD públicos. Dos de ellas no buscaron trabajo luego de recibidas, por diversos motivos, pasaron tres años hasta que decidieron comenzar su desempeño laboral docente. De las seis maestras entrevistadas, una se encuentra estudiando otra carrera terciaria (bibliotecología) y otra se plantea estudiar próximamente una carrera universitaria. Sólo una de las maestras es titular en su cargo, del resto tres revistan carácter de suplente y dos son provisionales.

Estamos en condiciones de afirmar que, al igual que las escuelas donde trabajan, las maestras provienen de sectores sociales empobrecidos. La elección de la docencia aparece, en la mayoría de los casos como la posibilidad de un ascenso social. Así una de las maestras accede a estudiar a partir del Plan Jefes y Jefas de Hogar², otra realiza trabajos de costura desde muy jovencita, dos trabajaron en comercios mientras estudiaban y lo siguieron haciendo luego de recibidas, mientras no accedían a cargos docentes.

La antigüedad de las maestras entrevistadas va desde los dos años de trabajo hasta los cuatro, todas reconocen sus inicios como experiencias complejas, en sus voces manifiestan:

“Mirá es terrible empezar... no saber nada... No había planificación no había nada... Te digo la verdad con nada empecé” (Graciela)

“...Creo que no era temor sino inseguridad... que no me entendieran o como encarar ciertos temas” (Cristina)

“...cuando te recibís, es como que chau... largate sola es como que tampoco te asesoran mucho (...) Y... no sabes... unos nervios terribles, porque aparte arrancar así, de golpe, no podés ni pensar” (María)

En sus relatos las maestras principiantes coinciden con Vonk (1995) quien sostiene que la gran mayoría de las primeras experiencias docentes suelen ser problemáticas y estresantes. Como consecuencia de esto los maestros principiantes sienten que fallan frente a las expectativas de los estudiantes, sus pares o la dirección de la escuela, e incluso, sostiene el autor, pueden llegar a abandonar su puesto.

Nuestro objeto de estudio: la construcción de propuestas didácticas

Las maestras señalan que para elaborar sus propuestas recurren a libros de texto para niños, cursos realizados, sugerencias de compañeras docentes, diseños curriculares.

² Se trata de una maestra que posee seis hijos, al acceder al plan social debía también estudiar, como ya tenía el secundario terminado decide ingresar al profesorado.

Si bien una sola señala las revistas de difusión y comercialización como “Maestra de primer ciclo” en las observaciones se evidenció el uso generalizado de fotocopias de actividades tomadas de este tipo de fuentes. Aunque reconocemos que en la historia de la educación existieron diversas propuestas editoriales que han intentado apoyar la tarea de enseñanza, colocamos aquí un alerta. Coincidimos con Philip Jackson (2002) cuando, al rememorar las enseñanzas de Williams James, reconoce que este tipo de materiales resultan “prácticos” en la inmediatez de la clase pero conllevan una racionalidad instrumental que impide a los docentes desarrollar su creatividad.

En cuanto a los cursos que realizan las maestras, todas las principiantes señalan que debieron realizarlos para sumar puntaje y estar en condiciones de acceder a cierta estabilidad laboral, reconocen que se trata mayormente de cursos “comprados” que no siempre les han proporcionado formación.

Las maestras principiantes señalan a sus compañeras docentes como “apoyo importante” al momento de elaborar sus propuestas didácticas. En la misma línea Fallik y otras (2008) señalan que las maestras “nuevas” valoran positivamente la posibilidad de trabajar con otros, de este modo “las relaciones entre nuevos y viejos se van desarrollando a través de la colaboración y el reconocimiento” (Ob. Cit 112).

Otro elemento significativo a la hora de la elaboración de sus propuestas didácticas es la reiterada mención a los diseños curriculares como fuente para su elaboración. Así, en las conversaciones las maestras señalan que preparan sus planificaciones,

“Con el diseño. Agarré el diseño y la armé de ahí la planificación” (María)

“...de acuerdo a los NAPS y al diseño (...) En base a los contenidos, a los diseños curriculares (...) va diciendo por año cuál es el contenido que el nene tiene que tener...porque es todo lo mismo...” (Marcela)

(El diseño actual) “tiene hasta las propuestas de cómo podes encarar cada tema, situaciones de enseñanza, tiene todo” (Claudia)

La centralidad del diseño curricular se traduce en las planificaciones presentadas por las maestras principiantes. Así la mayoría de estos documentos toman elementos textuales del diseño curricular jurisdiccional. En una primera aproximación planteamos la inquietud porque las maestras queden “atadas” a las prescripciones curriculares, cercenando el desarrollo de su creatividad y autonomía. En este sentido, nos preocupa la ausencia de una lectura reflexiva sobre los diseños curriculares, ya que si bien son un referente fuerte para la acción, que la limitan o le dan apertura, no deben subordinar al docente a una situación de mero “aplicador” del contenido (Barco, 2007).

Bibliografía citada

BARCO, S (2007) “Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y

prácticas en la formación docente. ¿Es que hay algo distinto?”. En *Informe sobre Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires 2006-2007*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

CAMILLONI, A y otras (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

CORNEJO ABARCA (1999) “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19. Biblioteca digital OEI.

FALLIK, V y Otras (2008) *Maestras y Maestros. El primer trabajo en la escuela pública*. Neuquén. Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

GOETZ, J y LECOMPTE, J (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata

HUBERMAN, M y otros (2000) “Perspectivas de la carrera del profesor”. En Bidle, B; Good, T; Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.

IMBERNÓN, F (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Grao.

IURI, T (2000) “La socialización profesional de los docentes principiantes de Educación Básica”. Tesis de Maestría en Didáctica (UNC Viedma) Informe final inédito. Directora: Susana Barco

LITWIN, E (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós Educador.

JACKSON, P (2002) “Cómo hablar a los docentes: lecciones de William James”. En *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu

MARCELO GARCÍA, C (1995) (Coord.) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

MARCELO GARCÍA, C (1999) “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19. Biblioteca digital OEI.

VONK (1996) “Teacher induction: an essential element at the start of teacher’s careers.” En *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 53 Nº 200.