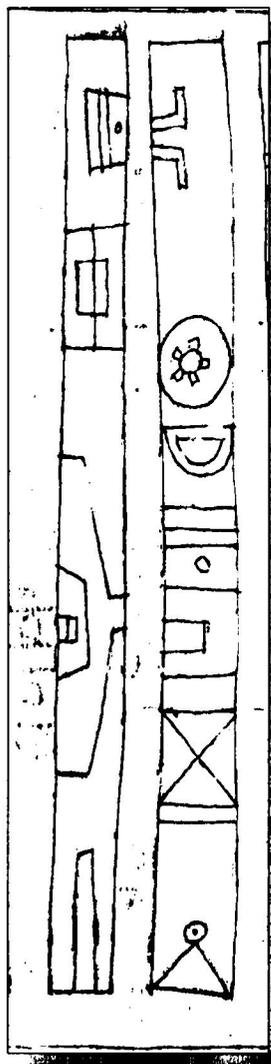


# EL MAESTRO VA A LA ESCUELA

ANDREA ALLIAUD\*



\* Lic. Ciencias de la Educación (UBA). Máster en Educación y Sociedad (FLACSO, Argentina). Doctoranda en Educación (UBA). Docente e investigadora en temas de Formación Docente, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Diariamente, maestros y maestras concurren a las escuelas, sus lugares de trabajo. En esos espacios no sólo enseñan sino que también aprenden. A través de un trabajo de investigación<sup>1</sup> realizado con docentes de nivel primario de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires pudimos conocer acerca de las características que adquiere este aprendizaje que realizan los docentes en las escuelas. Analizarlo y tratar de explicarlo nos lleva a considerar otras cuestiones vinculadas con la formación de los docentes.

*Primera cuestión:* A diferencia de otros profesionales, cuando el docente comienza a trabajar en una escuela retorna a un espacio por el que transitó durante un largo e intenso período de su vida. Como alumno, el actual docente aprendió no sólo conocimientos ligados al contenido de las distintas asignaturas sino también otros saberes menos explícitos, producto de los roles, las relaciones y, en general la institución escolar en la que vivió y actuó. Por ello, y más allá de las dudas e incertidumbres que la tarea le presente sobre todo en sus inicios, hay algo de cierto que de escuelas y maestros sabe.

*Segunda cuestión:* Al igual que otros profesionales, los maestros se forman en instituciones específicas que los preparan para un desempeño legitimado mediante la posesión de un título. Pero, también, a diferencia de otras profesiones la formación es "breve" y "terminal". Ello quiere decir que una vez recibidos los docentes no vuelven a los profesorados ya que en tales instancias no suele haber oferta de formación o perfeccionamiento posgradual.

*Tercera cuestión:* Así y todo, los maestros continúan su formación. Por un lado, se forman en sus lugares de trabajo pero también recurren a otras instancias de preparación "formal" que comprenden desde cursos o actividades de capacitación hasta carreras superiores ya sean universitarias o no universitarias. Empezaremos por este punto.

## *La formación del maestro formado*

En la investigación realizada nos llamó la atención la cantidad de *docentes que tienen otro u otros títulos y los que estudian otra carrera de nivel superior mientras trabajan*, un 72 por ciento sobre casi cien encuestados está en esa situación.

En este sentido, representan un porcentaje menor quienes sólo se quedaron con su título de maestro o profesor para la enseñanza primaria. La gran mayoría siguió o sigue otras carreras de nivel superior no universitario. Muchas de ellas son también docentes y remiten a distintos profesorado (de actividades prácticas, de adultos, de educación prescolar) mientras otras (menos) comprenden áreas diversas (bibliotecología, administración de empresas, turismo, psicología social, etc.). Hay además docentes con títulos universitarios aunque en este caso es más frecuente el seguimiento de la carrera a la par del trabajo. Entre las carreras universitarias que siguen o siguieron estos docentes prevalecen las que no tienen vinculación directa con la educación (psicología, medicina, arquitectura, letras, ingeniería) sin embargo, hay algunos maestros que estudian o estudiaron ciencias de la educación.

La opción por otra carrera puede interpretarse como una necesidad que tienen los docentes de continuar su formación, necesidad que no parece satisfacerla del todo la *oferta de capacitación vigente*. Sólo el 27 por ciento de los maestros de este estudio identificó los cursos de perfeccionamiento como instancias influyentes en su desempeño cotidiano (Ver Cuadro 1). Estos espacios aparecieron aún menos reconocidos (22 por ciento) cuando tuvieron que señalar los ámbitos en que más frecuentemente se producen intercambios de experiencias (Ver Cuadro 2). De las actividades de perfeccionamiento realizadas, *los docentes cuestionan la tan consabida separación entre la teoría y la práctica* pero sus respuestas remiten a la ausencia de "mediación" entre lo aprendido (en la capacitación) y su posible aplicación (en la práctica): "*Todo curso que salía yo lo hacía, entonces me la pasaba haciendo cursos de psicogénesis, psicomotricidad, autoevaluación, pero a la hora de poner en práctica todo lo que había aprendido en estos cursos me aterrorizaba y no lo podía hacer porque eso me implicaba tener que pensar y procesar la información que había recibido y no estaba acostumbrada*". Algunos entrevistados mencionaron que en los cursos de capacitación aprenden fundamentalmente cuestiones referidas a contenidos; mientras en la escuela aprenden lo actitudinal y lo metodológico. De hecho, entre los cursos realizados por estos docentes en los dos últimos años, la mayor concurrencia se notó en actividades sobre contenidos curriculares<sup>2</sup>.

Aún aceptando las falencias de las actividades de perfeccionamiento, los docentes reconocieron la necesidad de hacerlas. Aquí se encontraron diferencias entre los maestros de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Mientras que para los primeros la realización de cursos se vincula con la obtención de puntaje exigido para "hacer carrera" (titularizarse, ascender a cargos directivos, etc.), los segundos refieren a la necesidad de obtener "créditos" para mantener su puesto de trabajo: "*por miedo a no tener créditos y quedarse fuera del sistema*"; "*por miedo a perder el trabajo, para juntar créditos y no por necesidad de capacitarse*"; "*para mantenerse en el sistema, para juntar tantos puntos o créditos que todavía no sé como funciona*".

Más allá de las especificidades locales referidas a las

cuestiones laborales (vinculadas con la manera en que se está implementando la reforma educativa en ambos lugares) en las respuestas de los docentes apareció un elemento común característico del perfeccionamiento que reside en el *divorcio entre la información recibida en esas instancias y su posible aplicación*. Tal como se desprende de sus mismos relatos, entre el aula del curso y el aula escolar se produce una brecha que tiende a desdibujar lo aprendido (por bueno, interesante y novedoso que sea) al margen de la "realidad". Efectivamente, existen procesos "mediadores" que requieren estar habituado o familiarizado con ciertas estrategias (pensar, procesar, elaborar, adecuar) para poder "aprovechar" lo aprendido. Ocurre que por lo general las propuestas de capacitación planteadas como "información" lo ignoran y al hacerlo refuerzan la creencia y la exigencia por parte de los docentes de obtener la respuesta inmediata a la práctica que ellos caracterizan como "aplicación". Por su parte, la actividad cotidiana requiere a quienes enseñan respuestas urgentes pero también complejas y acordes con la particularidad de la situación a enfrentar. Una entrevistada así lo expresa: "*Me salieron estrategias que no había aprendido en ningún lugar*". En este caso, la mera propuesta lista para su aplicación tampoco sería efectiva.

Analizar el conjunto de las respuestas de los docentes nos conduce a otras maneras de concebir la práctica y con ello llegamos a planteos también distintos para encarar la formación ya sea inicial como en servicio. La práctica (que el docente realiza) va más allá de la mera aplicación/ejecución y la formación así como no resulta planteada como información tampoco resultaría enfocada como aplicación/inmersión. Trabajar sobre los espacios de mediación podría ser la vía. Avanzaremos sobre este punto cuando tratemos el tema de la formación inicial.

De todos modos y siguiendo con el elemento que parece más arraigado entre los docentes, mientras la oferta de cursos parece obviar la realidad, las escuelas (sus lugares de trabajos) fueron las instancias de aprendizaje que mayor reconocimiento obtuvieron.

Del análisis del conjunto de las encuestas y entrevistas se desprende que para los maestros *la escuela es el ámbito que más influencia tuvo en sus aprendizajes para el desempeño docente*. El 49 por ciento de los maestros encuestados destacó la primera escuela en la que trabajó, mientras el 57 por ciento identificó las otras escuelas, como espacios de desarrollo y aprendizaje. En el mismo sentido, en las entrevistas los maestros resaltaron la experiencia y el trabajo cotidiano como espacios privilegiados de formación. En las preguntas donde ese aspecto se indagó especialmente y también en aquellas que remitían a otras cuestiones, el aprendizaje en el trabajo, en la escuela, apareció siempre mencionado y reconocido como el lugar donde se obtuvo o se obtendrá la "verdadera" formación: "*Ahí (en la primera escuela) sufrí mucho pero aprendí*". "*Recíbanse, estudien para rendir, empiecen a trabajar, vayan a enseñar, van a aprender más en la escuela*" (Consejos que le daría una maestra en ejercicio a otra que recién se inicia).

Algunos maestros hicieron explícita la importancia de la experiencia ya sea la propia (“*uno va aprendiendo sobre la marcha, probando distintos métodos y enfoques, aprendiendo de sus errores y mejorándolos*”) o la de los otros maestros como fuente de aprendizaje (“*consultando a los docentes más experimentados o a los que hayan estado en el grado en el año anterior*”). Otros aclararon que aprenden de los compañeros que tienen formación universitaria o de los que están estudiando alguna carrera. Mientras que de los primeros se aprenden conocimientos ligados al cómo hacer las cosas, de los segundos se aprenden contenidos específicos sobre temas a enseñar. Varios docentes refirieron que de los directivos aprenden “lo humano”.

El maestro que va a la escuela aprende de su propia experiencia, probando, ensayando y/o de la experiencia de sus colegas (de los que ya pasaron situaciones similares y de los que tienen otro tipo de preparación), consultando, preguntando. En ambos casos el aprendizaje se produce a partir de las demandas concretas que les presenta la tarea cotidiana<sup>3</sup>.

En este sentido, *los compañeros de trabajo* (los pares y también los directivos) se consideraron como fuentes de aprendizaje. En las encuestas, el 78 por ciento de los maestros señaló al director y el 72 por ciento a los otros maestros como sujetos a quienes recurren *para buscar soluciones a los problemas que les plantea su propia práctica* (Ver Cuadro 3).

El apoyo brindado por los colegas y los directivos fue reconocido como valioso y determinante por la mayoría de los entrevistados cuando se referían sobre todo a sus primeros años de trabajo: “*tuve una directora divina que me marcó como maestra*”, “*En la escuela donde empecé, tuve mucho apoyo de la directora, ella me asesoró, trabajó conmigo en el salón*”. “*Tuve mucha colaboración de las maestras más experimentadas, tengo recuerdos muy gratos, la escuela era como mi casa y las otras maestras mis hermanas*”. Muy pocos mencionaron situaciones conflictivas que tuvieron con sus superiores en los inicios de la carrera profesional (diferencia de criterios para el manejo de determinadas situaciones). Sólo una de las entrevistadas aludió a sus colegas más experimentadas pero esta vez como aprendices de las más jóvenes: “*me respetaban y me consultaban: ‘vos que sos joven’*”.

Superando lo estrictamente pedagógico, o al margen de los saberes adquiridos durante el proceso de socialización laboral, estas respuestas de los docentes ponen de manifiesto algunos rasgos de la micropolítica institucional. Nos referimos en este caso al *carácter positivo que asume la relación entre los colegas de una escuela*, aspecto que los mismos maestros consideraron como una importante fuente de satisfacción del propio trabajo<sup>4</sup>. En el mismo sentido que en otras investigaciones, encontramos aquí la existencia de “normas de reciprocidad y apoyo” entre pares: “Esta forma de política es consistente con las normas de intercambio equitativo y de beneficio mutuo [...]. El apoyo implica el compartir los materiales, el ayudar a los colegas, ofrecerles consejos y desahogarse entre ellos” (Anderson y Blase, 1997: 8).

Dentro de la escuela, y tal como se refleja en el Cuadro 3, son menos frecuentes las respuestas de los docentes que refirieron acudir al gabinete para buscar soluciones a los problemas “cotidianos” que les presenta la tarea (esta opción fue señalada por el 42 por ciento de los encuestados aunque en las entrevistas la mención de este espacio no fue tan frecuente). La concurrencia al gabinete se acentuó cuando los maestros aludieron a situaciones especialmente problemáticas (drogadicción, violencia, enfermedades) que presentaron los alumnos y que ellos tuvieron que afrontar en algún momento de la carrera. Finalmente, sólo el 1 por ciento de los maestros encuestados en este estudio identificó a los supervisores como posibles fuentes de consulta.

A la hora de señalar los espacios donde realizan *intercambio de experiencias*, a los encuentros informales tales como recreos, salas de maestros, etc. (mencionados por la gran mayoría, 83 por ciento) le siguen las *reuniones convocadas por la dirección* (57 por ciento de los casos), ver Cuadro 2. A continuación, los docentes hicieron referencia a los encuentros personales fuera de la escuela, los que superaron a las instancias de capacitación (escasamente reconocidas, tal como vimos): “*yo me largué con lo que sabía de psicogénesis por lo que me había dicho mi hermana*”. En las entrevistas muy pocos mencionaron las reuniones o jornadas de reflexión como espacios de intercambio y aprendizaje.

En la mayoría de nuestras escuelas la modalidad de trabajo colectivo se concreta en reuniones, generalmente convocadas por la dirección. Estas instancias reconocidas por los docentes como promotoras del intercambio de experiencias presentan particularidades que las diferencian de lugares de discusión, producción y trabajo colectivo. En las reuniones, según fue señalado por ellos mismos, se tocan temas referidos a los problemas de aprendizaje de los alumnos (63 por ciento) y también se resuelven cuestiones organizativas e institucionales tales como normativa, horarios, distribución de tareas, etc. (56 por ciento). Asimismo, y también como aspecto o cuestión institucional, el tratamiento de la reforma educativa parece tener cierta importancia (47 por ciento). Menor frecuencia de respuestas concentró el ítem relativo a la relación con los padres. Pero aún menor fue el porcentaje de encuestados que identificó las reuniones como lugares de estudio o reflexión sobre temas educativos particulares (26 por ciento). Un 42 por ciento, en cambio, identificó las experiencias de la enseñanza en el aula entre los temas que más frecuentemente se abordan en estos espacios (Ver Cuadro 4).

Pareciera que en las reuniones convocadas por el/la director/a de la escuela cuando se tratan cuestiones relativas a la normativa, a la organización del trabajo o a la distribución de tareas se informa más de lo que se participa. Si bien la mayoría de los maestros resaltó la presencia de estos aspectos, en otra pregunta manifestaron su escasa decisión. *Sólo 14 por ciento de los docentes siente que participa en la organización escolar* y un 16 por ciento lo hizo en referencia a la elección del grado en que enseña. Un 12 por ciento directamente consideró que no participa de las decisiones que se toman en su escuela. Tal como se

refleja en el Cuadro 5, la mayoría de los encuestados consideró, en cambio, que participa en los ámbitos que atañen al aula y específicamente en cuestiones referidas a la planificación de su enseñanza. Dado el actual contexto de reforma educativa y contemplando sus exigencias formales, se comprende el elevado porcentaje de docentes que refirió su participación en la elaboración de proyectos institucionales.

En síntesis, los espacios de trabajo colectivo de las escuelas suelen ocuparse con el tratamiento de asuntos institucionales vinculados con la organización y la normativa. Allí la participación de los docentes aparece relativizada: se recibe la información (y en algunos casos la explicación) sobre aspectos previamente decididos. Desde esta perspectiva, quien ejerce el poder es el que informa o explica. Ball (1996) refería al protagonismo que asumen los directores en la micropolítica de las instituciones, aunque en este caso habría que contemplar también la modalidad burocrática con la que "llegan" las normas y pautas a las escuelas. Por en contrario, *la participación de los docentes puede considerarse "plena" cuando las decisiones remiten exclusivamente al ámbito áulico*. Hasta el momento, y a pesar de los proyectos institucionales impulsados por la reforma educativa en marcha, los distintos ámbitos de ejercicio de poder y la participación con ellos asociada parecen seguir siendo patrimonio "exclusivo" del papel que deben desempeñar los distintos actores.

### **La formación previa**

El maestro que va a la escuela aprende dentro y fuera de ella. Pero antes de llegar allí también aprendió. Durante aproximadamente tres años la mayoría de los docentes que actualmente trabajan estudiaron para ello. Y no sólo eso. Los maestros de escuela cuentan con un bagaje de conocimientos, aún anterior, que fueron adquiriendo en el transcurso de toda su escolaridad previa. Como decíamos al comienzo, los docentes entran a trabajar a un ámbito por el que ya transitaban durante varios años de su vida de manera continua. La biografía escolar comprende todas las etapas de formación por las que atravesó el sujeto, desde el jardín de infantes hasta el profesorado. Durante ese trayecto fueron aprendiendo saberes y habilidades específicas y al hacerlo fueron también aprendiendo a enseñar y a aprender.

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad; aprendemos la fecha de la independencia, a multiplicar, a andar en bicicleta. Pero la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de interpretar lo real. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante (Quiroga, 1985: 48).

Según Quiroga (1985), somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Las condiciones en las que se desarrollaron los apren-

dizajes *dejan huellas* a partir de las cuales aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos; conformamos hábitos. Estos modelos internos o "matrices de aprendizaje" (personal y socialmente determinados) incluyen también un *sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación*.

Las formas de aprender junto con las representaciones que conllevan por lo general no se cuestionan, así se aprende a aprender sin interrogar, sin problematizar ni el contenido de lo que se está aprendiendo ni la experiencia en la que el aprendizaje se desarrolla.

Porque aprendimos a aprender sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, 'naturalizándolas'. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos configurados en ellas favorecen o, por el contrario, limitan la apropiación de lo real" (Quiroga, op. cit.: 50).

Los modelos (de enseñar, de aprender, de ser alumno, de ser docente) que se van forjando a lo largo de todas las etapas escolares no acceden directamente a la conciencia, de allí su carácter implícito. Sin embargo, se ponen en acto como principios organizadores y configuradores de las prácticas y representaciones del presente. Estos formarían parte del acervo de los saberes prácticos que los docentes poseen y utilizan en su trabajo.

Los saberes de "*sentido común*" de la práctica, que constan simplemente de suposiciones u opiniones; por ejemplo la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar a una pregunta de un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor (Carr y Kemmis, 1988: 59).

De allí que para poder entender ciertas características de la práctica de los actuales maestros es importante considerar los modelos, hábitos, las maneras de ver y de hacer las cosas que los sujetos fueron incorporando a lo largo de la historia, de su propia trayectoria. Desde la teoría sociológica estas configuraciones se identifican con el "hábitus".

Producto de la historia, el hábitus produce prácticas individuales y colectivas, por lo tanto produce historia, conforme a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende, de un modo más seguro que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 1991: 94-95).

El carácter de durabilidad y permanencia de tales esquemas junto con los componentes normativos y afectivos que caracterizan a las experiencias escolares justifica asimismo la firmeza de su impronta en el presente.

Pero, además, el hábitus como sistema de disposiciones adquirido en determinadas condiciones de existencia tien-

de a actualizarse en *condiciones homólogas* a aquellas que hicieron a su conformación. En este sentido, las prácticas de los sujetos no pueden deducirse de sus condiciones presentes ni pasadas, sólo es posible explicarlas relacionando las condiciones sociales en las que el habitus fue producido y las condiciones sociales en las que se manifiesta (Bourdieu, 1991). El maestro que va a la escuela, en realidad vuelve a ella. El lugar de trabajo del docente, entendido como re-inserción de los sujetos que ya han permanecido allí como alumnos, favorecerá que las prácticas que el habitus organiza se ajusten a las condiciones pasadas de su producción y, al hacerlo, las mantengan.

Los docentes reconocen que aprende en la escuela pero en ese proceso se ponen en juego una serie de saberes previos que contextualizarán los aprendizajes del presente. De este modo, el sujeto vuelve a la escuela, donde aprenderá a re-insertarse desde otro lugar, como maestro, con un bagaje de conocimientos anteriores adquiridos durante su biografía escolar. Entre los más jóvenes, con "menos" experiencia docente, las experiencias vividas como alumno serán decisivas en su práctica :

[...] las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996: 192).

En las situaciones de urgencia por las que frecuentemente atraviesan los iniciados se movilizan los esquemas interiorizados. Frente a los imprevistos el profesor principiante reacciona en función de un habitus poco adecuado a la situación escolar. A lo largo de la experiencia el maestro construirá otros esquemas mejor adaptados y se conformará así un nuevo estrato del habitus. La génesis del habitus proviene de la experiencia (Perrenoud, 1995). El origen se remite a la experiencia escolar como alumnos. En este sentido, la experiencia docente y la previamente vivida conforman una única experiencia escolar. Ahora bien, en este continuo "experiencial", ¿qué papel desempeña la formación profesional, comúnmente llamada "formación inicial"?

En la línea que venimos trabajando, hay varios estudios que reconocen que cuando los alumnos llegan a los centros de formación docente ya han aprendido a enseñar y siguen aprendiendo una vez que empiezan a trabajar en las escuelas. Investigaciones realizadas con estudiantes de profesorado demuestran que: "nuestros alumnos tienen conceptos previos muy asentados acerca de la enseñanza, de la eficacia de la enseñanza y de las variables que en ella influyen, aunque todavía no entienden el significado de modelo didáctico, tienen implícito un modelo didáctico. Es frecuente que entiendan la enseñanza como transmisión de contenidos culturales; la eficacia como buenas adquisiciones por parte de los alumnos y el modelo didáctico centrado en el profesor" (Rodríguez Marcos, A: 150).

Con respecto a la *formación inicial*, el 46 por ciento de los maestros de nuestro estudio reconoció su importancia como ámbito de aprendizaje para el desempeño, además de

la escuela (Ver Cuadro 1). Sobre este aspecto, y tal como fue comprobado en las entrevistas, hay que resaltar que entre los de mayor antigüedad *el paso por la escuela normal fue valorado positivamente*. Las maestras normalistas así se expresaron: "*me gustó mucho, no tuve problemas...*"; "*bárbara, me sirvió de mucho...*"; "*muy buena y completa*". Las mismas maestras valoraron la escuela normal por: la información recibida, principalmente en cultura general y formación humanística; el tiempo dedicado a las prácticas y el hecho de haberlas realizado en la misma institución; la calidad de los docentes que tuvieron, el nivel de exigencia y la necesidad de estudiar "en serio" (con alusiones directas o indirectas a la actualidad donde "*no se estudia tanto*" o "*se recibe cualquiera*").

Aunque estas maestras reconozcan el aporte de su formación, también es probable que entre los experimentados la lejanía de los estudios permita olvidar lo que realmente fueron y/o que se pueda valorar con el tiempo lo que en los primeros años se desvalorizó. Cuando en la entrevista se preguntó la opinión por la formación recibida una maestra expresó: "*Fue buena, me sirvió, pero es muy lejana, no me acuerdo...*". Entre las maestras normalistas sólo dos criticaron la formación, haciendo hincapié en la rigidez y la falta de libertad. Algunas contextualizaron su discurso benefactor acerca la formación recibida en la época que estudiaron: "*fue buena (la formación) para ese momento*". El prestigio simbólico históricamente otorgado a la Escuela Normal, como institución legítima creada para garantizar la formación de los maestros, puede estar influyendo las percepciones de los maestros "normalistas" del presente.

Más allá de tales percepciones, en las respuestas de los maestros también aparecieron *críticas respecto del profesorado*, no tanto por la formación en sí misma como por su alejamiento de la realidad que luego como docentes tuvieron que enfrentar: "*no catalogo la institución como buena o mala. La formación en general fue buena, pero nos formaron para un ideal que no existe, la verdadera la empecé cuando entré a trabajar*". En forma similar a lo que ocurrió con el perfeccionamiento, cuando los docentes se refirieron la preparación "inicial" mencionaron nuevamente *el desfasaje entre teoría y práctica*. Los maestros caracterizaron la formación como "muy teórica" y "distante" de la "realidad escolar" a la que identificaron con la práctica. En distintas oportunidades, hicieron referencia al "choque" que experimentaron cuando tuvieron que enfrentarse con el primer puesto de trabajo: "*una cosa era la teoría y otra la práctica*", "*el trabajo me demostró que necesitaba también la práctica, no sólo saber la teoría*". El alejamiento de la práctica (o al menos de cierta manera de concebirla) propio de la formación, nos conduce a interrogarnos por la teoría (o por el tipo de teoría) que ellos consideraron preponderante en tal espacio.

Al especificar las *carencias* "prácticas" de la formación, los maestros mencionaron fundamentalmente *aspectos técnicos y burocráticos*: no se aprende planificación didáctica y cómo planificar, cómo enseñar temas concretos ("*por ejemplo la decena o a leer*") cómo utilizar distintas estrate-

gias ("mapas conceptuales"), cómo hacer registros, cómo tratar con los padres, cómo impostar la voz, cómo trabajar con chicos con problemas. Los temas son diversos pero en general responden a una manera de concebir la práctica, relacionada como vimos con la aplicación/ejecución y la teoría con la información. La mayoría de los docentes criticó particularmente la carencia de formación "didáctica": "Y bueno lo que yo más le criticaría sería la parte didáctica, o sea el cómo, el cómo bajar la información, porque era bastante amplia la información pero faltaba el cómo, cómo llegar a los chicos, de qué manera implementarlo...". En el mismo sentido hay respuestas aún más categóricas: "... me faltó un poco de didáctica, o sea cómo enseñar determinada cosa. Por ejemplo no te decían cómo deberías enseñar tal tema, te enseñaban el contenido pero no te daban la receta de cómo lo podías enseñar vos..."

Sólo dos docentes cuestionaron la formación por ser muy escasa o elemental, "un secundario ampliado", una de ellas profundizó las críticas en la ausencia de enfoques teóricos, aunque únicamente mencionó como falta la psicogénesis y el constructivismo. Los dos maestros hombres entrevistados valoraron negativamente la formación recibida y consideraron que la misma debería ser universitaria.

Asimismo, el desfasaje con la realidad se expresó cuando los maestros aludieron a las situaciones que tuvieron que enfrentar cuando comenzaron a trabajar en las escuelas con alumnos "reales" provenientes mayoritariamente de realidades sociales adversas: "La primera escuela en la que trabajé me impactó lo social (...), chocó mucho lo que yo aprendí con la realidad social, a veces tenía que dejar de dar clases para contenerlos (a los chicos) a nivel emocional"; "la dificultad es cómo bajar lo aprendido a la práctica en general y a esa realidad en particular (pobreza, zonas marginales)". Esta situación es frecuente entre las maestras que recién se inician quienes por lo general ejercen en escuelas de zonas o barrios marginales: "fue chocante porque trabajé en una escuela rural de Florencio Varela, yo había hecho las prácticas en una escuela céntrica". "Los primeros años trabajé en la villa de Parque Patricios, tenía mil responsabilidades...". Las respuestas de estos docentes remiten al "shock" de la realidad definido por Veenman como "el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase" (Veenman, 1988: 40). En la misma línea otro autor (Esteve, 1993) alude a los enfoques "normativos" de la formación profesional en los que se transmite (y refuerza) una imagen de maestro y alumno "ideal" cuyo resultado es el desarrollo de una identidad profesional de tipo "superyoica". Este tipo de enfoque propicia el "shock" de los primeros años cuando los maestros descubren la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante el período de formación inicial.

A partir de las críticas que los maestros hacen de la formación profesional hay que interpretar las propuestas por ellos mismos esbozadas. A la hora de plantear modifi-

caciones la mayoría destacó la importancia de "ampliar" el tiempo de la formación dedicado a las prácticas y residencias y, también, en extender a cuatro años la duración de la carrera. Cuando se trata de agregar, muchas respuestas remitieron al "mayor contacto con la realidad". Es interesante notar que en las propuestas de los docentes no se cuestiona ni la estructura ni la organización así como tampoco la concepción vigente de la formación por la que ellos atravesaron. De este modo, las críticas eluden el modelo formativo imperante. Siguiendo con las propuestas de los maestros habría que "agregar" pero más de lo mismo o casi lo mismo: "más tiempo de práctica con los chicos sola. En las prácticas con la maestra a cargo del grado es una situación de examen constante, en cambio cuando estás sola con los chicos es otra cosa".

Finalmente, una entrevistada centró sus críticas en el trato y la relación en la que frecuentemente se desarrolla la formación: "nos trataban como pibes, como a los chicos, no como adultos y muchos directores te tratan así". Respecto de los docentes que los formaron hay opiniones diversas. Algunos los consideran responsables de la mala formación recibida mientras otros distinguen la tarea de sus formadores aún dentro de la crítica general.

### A modo de balance y primeras conclusiones

1) A diferencia de otros profesionales, los docentes han transitado gran parte de su vida por el ámbito en el que posteriormente van a ejercer: la escuela. Este pasaje secuenciado en los distintos niveles del sistema educativo "forma". Los saberes acumulados a lo largo de todo este proceso no son sólo formales. En esas instancias se aprenden reglas, recursos, se internalizan modelos de ser y pautas de acción que van a influir durante el ejercicio profesional de quienes se dedican a las tareas de enseñanza, sobre todo en las primeras etapas.

2) Los maestros valoraron el aprendizaje que se desarrolla en el lugar de trabajo. El maestro va a la escuela y allí aprende cuestiones concretas ligadas directamente con su quehacer (lo que en otras oportunidades denominamos "aprendizaje situado"). Los problemas que la práctica les plantea no siempre se muestran bien definidos a los que simplemente hay que aplicar el conocimiento técnico; por el contrario, a menudo se manifiestan como situaciones, desordenadas y problemáticas desde varios ángulos (Schön, 1992). Las acciones que realizan quienes enseñan dependen a la vez de pensamiento racional guiado por saberes específicos y de reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de la historia de vida y de la experiencia profesional. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos (Perrenoud, 1995). Sin embargo, lo que en las situaciones escolares concretas convive en las propuestas de formación docente tiende a separarse.

3) Frecuentemente la preparación formal (tanto inicial como en servicio) de los docentes ignora la experiencia escolar, ya sea la que se vivió como alumno y/o la

que se vive o vivirá como docente. Por una parte, *obviar la historia escolar refuerza su permanencia*. Más allá del contenido académico que se brinde, no contemplar los saberes incorporados favorece que éstos se perpetúen. Dicho simplemente: la formación así concebida no será inocua actuará potenciando la influencia de los modelos (de ser docente, de enseñar, de aprender y hasta de relacionarse con el conocimiento) conformados durante toda la etapa de escolarización previa, sobre todo cuando la preparación profesional se plantea siguiendo su misma lógica. Por la otra, *obviar la experiencia profesional*, ya sea la que se tiene o la que se tendrá, conduce a desdibujar los efectos potenciales de la formación. En este caso, la dimensión "teórica" que los docentes identificaron con estas instancias (aún relativizando o interrogando acerca de la "calidad" de la formación académica impartida) aparece dissociada de la realidad a enfrentar por lo que su permanencia a lo largo del tiempo así como su transformación en modos y procedimientos de actuación queda evidentemente poco garantizada. Sin restarle importancia a una sólida preparación académica en todas disciplinas vinculadas con la práctica (considerando las dimensiones pedagógica, política y social), distintas investigaciones han demostrado que la mera adquisición, aún de contenidos elaborados y progresistas es débil, inconsistente o insuficiente para formar el pensamiento práctico que se utiliza al intervenir en las situaciones conflictivas y complejas del aula (Gimeno y Pérez, 1987; Pérez y Barquín, 1990.)

4) Los maestros aprenden en su lugares de trabajo, sin embargo, **la socialización profesional se produce en condiciones que favorecen el aislamiento, y la búsqueda de respuestas inmediatas ante urgencias particulares que demanda la tarea**. El tipo de conocimiento que circula en tales condiciones, "se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede, por tanto, considerarse un conocimiento permeado por la tradición, y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en educación" (Pérez Gómez, 1997). Con esto queremos decir que en la mayoría de las instituciones escolares de nuestro país no existen espacios que posibiliten el trabajo colectivo entre los maestros y con él la reflexión o indagación sobre aspectos comunes generados a partir de la práctica. Como vimos, en los espacios de trabajo entre colegas se tratan frecuentemente cuestiones administrativas y organizacionales donde los docentes son sobre todo receptores de decisiones ya tomadas. Aún los intercambios informales que se producen entre maestros ocurren a través del pasaje de materiales, consejos o maneras de hacer las cosas sin que acontezca un espacio de producción colectiva. Las mismas condiciones de trabajo hacen que los docentes recién incorporados al ejercicio profesional no reciban ningún tipo de apoyo y queden librados a su propia "suerte". Así planteado, el influjo socializador de la escuela sobre el docente "crea de forma tácita e inevitable arraigadas y habitualmente acríticas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse

fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales" (Pérez Gómez, 1997: 8).

A partir de lo anterior:

1) Pensamos que la ausencia de instancias promotoras de producciones colectivas en los espacios de trabajo facilita la apelación acrítica a los modelos de actuar que los docentes han incorporado y siguen incorporando a lo largo de toda su **biografía escolar y profesional**.

2) Consideramos que los **saberes que provienen de la experiencia**, aquellos que los docentes rescataron, tienen un potencial formativo crucial desde el que habría que partir en la formación (inicial o en servicio). El punto de partida en ese conocimiento, experiencial y referente del quehacer docente **conduce a la práctica**. Pero aquí estamos apostando a una concepción de práctica que supere tanto la ejecución-aplicación de teorías previas y externas como la inmersión directa en la cultura escolar. Antes bien, propiciamos que se fortalezca la percepción de la práctica como un proceso activo de producción, indagación e investigación, que, aunque tácitamente, también está presente en las concepciones de los docentes. Bajo esta mirada, las **teorías "públicas"**, así como los distintos métodos y procedimientos entrarían a formar parte de la búsqueda de respuestas a inquietudes que surgen de la experimentación y de la confrontación con las teorías propias o ajenas. Hay algunas propuestas pedagógicas en esta línea: el aprendizaje "casuístico" (Terhart, 1987); el entrenamiento sistemático de "práctica supervisada" en experiencias de trabajo incontroladas (Veeman, 1988); los "enfoques descriptivos" que, a diferencia de los normativos, se centran en el análisis del conjunto de variables que influyen en las situaciones de enseñanza propiciando el desarrollo de estrategias para responder ante ellas (Esteve, 1993). Esta última perspectiva es especialmente importante para fomentar las habilidades requeridas en los "espacios de mediación".

3) Pero para que ello acontezca se requiere de ciertas condiciones institucionales (en las escuelas y en los ámbitos de formación profesional) que lo posibiliten. En el caso particular de la escuela, habría que contemplar el rol del maestro no sólo como enseñante sino también como "aprendiz" (Alliaud, 1998) y propiciar que se produzca, bajo la forma que ellos mismos valoraron, un aprendizaje efectivo y transformador. Esta puede ser una vía para encauzar la formación en servicio o el perfeccionamiento de los docentes. Para dar sólo un ejemplo, existen experiencias positivas de "tutoreo" entre los mismos docentes en las que se trabaja cooperativamente promoviendo, así, la reflexión mutua en los procesos de socialización laboral. La mencionada así como otras estrategias en la misma línea tenderán al fortalecimiento o a un mejor aprovechamiento de las "redes de colaboración" entre colegas que, como vimos, ya funcionan en nuestras escuelas.

**Anexo. Cuadros.**

**Cuadro 1:** Ambitos de mayor influencia de aprendizaje para el desempeño

46%	La Escuela Normal o Profesorado, como estudiante
49%	La primera escuela en la que trabajó
57%	Otras escuelas en las que trabajó posteriormente
27%	Cursos de perfeccionamiento docente
15%	Otras experiencias (Especifique) .....
6%	NS / NC

**Cuadro 2:** Ambitos en los que se realiza intercambio de experiencias

57%	En reuniones periódicas convocadas por la dirección
21%	En encuentros personales fuera de la escuela
13%	En cursos fuera de la escuela
9%	En cursos dentro de la escuela
83%	En espacios informales (recreos, sala de maestros, etc.)
4%	En ninguno
3%	Otros (Especifique) .....
10%	NS / NC

**Cuadro 3:** Recursos para solucionar problemas que presenta la práctica

78%	A los directivos
72%	A otros maestros de la escuela
13%	A profesores o asesores
1%	A supervisores
42%	Al gabinete psicopedagógico
7%	Al recuerdo de un maestro o profesor
49%	A libros o revistas especializadas
8%	A apuntes de cursos o de profesores
5%	A nadie o a nada
4%	Otros (Especifique) .....
19%	NS / NC

**Cuadro 4:** Cuestiones que se tratan con mayor frecuencia en las reuniones de la escuela

63%	Problemas de aprendizaje de los alumnos
42%	Experiencias de la enseñanza en el aula
30%	Relación con los padres
47%	Reforma educativa
56%	Normativas, horarios, cuestiones organizativas
26%	Estudio de temas educativos
6%	Tareas de asistencia alimentaria y sanitaria
0%	Recaudación de fondos
7%	Otros (Especifique) .....
23%	NS / NC

**Cuadro 5:** Aspectos de las decisiones que se toman en la escuela que más participan

19%	Disciplina
13%	Relación con los padres
57%	Planificación de la enseñanza
14%	Organización escolar
55%	Elaboración de proyectos institucionales
16%	Elección del grado en el que Ud enseña
12%	No participo de las decisiones de la escuela
14%	NS / NC

**Notas**

<sup>1</sup> La investigación focalizó en el proceso denominado "socialización profesional" y fue desarrollada en el marco del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente, IIICE/UBA/UBACYT dirigido por la Dra M. Cristina Davini. En el desarrollo de la investigación participaron los miembros del programa: Alejandra Birgin y Daniel Suárez así como también auxiliares y pasantes. El procesamiento de la información se realizó en conjunto con la Lic. Victoria Orce. Para el estudio del tema propuesto se encuestaron 97 docentes de escuelas públicas y privadas de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, 38 de los cuales también se entrevistaron. En el trabajo se abordaron distintas cuestiones de las que sólo se tratarán aquí las que se consideraron pertinentes en función del tema que se va a desarrollar.

<sup>2</sup> Del total de actividades de perfeccionamiento realizadas por los maestros, el 35 por ciento remite a cursos sobre profundización de los contenidos de lengua, matemática, ciencias sociales, geografía, ciencias naturales, literatura infantil, antártida argentina, etc. (predominan los de lengua y matemática). El 21 por ciento son cursos de informática y computación y el 16 por ciento de metodología y técnicas de la enseñanza (guiones didácticos, lectoescritura, títeres, juegos, producción de textos). Un 12 por ciento de los actividades de perfeccionamiento se produjo en cursos del área de salud (sida, educación sexual, salud bucal, profilaxis de la voz, drogadicción, primeros auxilios) violencia (familiar, escolar, agresividad) y derechos del menor. Sólo un 4 por ciento son cursos relacionados directamente con aspectos legislativos u organizacionales de la reforma educativa (proyecto institucional, módulos de capacitación, Ley Federal). El mismo porcentaje reúnen las actividades de perfeccionamiento vinculadas con la dirección y gestión institucional (función directiva, organización directiva, conducción

escolar). Otro 4 por ciento del perfeccionamiento se realizó en temáticas relativas a teorías psicológicas y del aprendizaje (cómo aprendemos en la escuela, teorías cognitivas, etapas evolutivas del niño, adolescencia, psicogénesis). Otros cursos realizados por los docentes remiten a temáticas diversas tales como: tarea del bibliotecario, redes comunitarias, educación vial, grafología, etc.), éstos representan el 4 por ciento del total de encuestados.

<sup>3</sup> En otro trabajo, Alliaud (1998) se denominaba a este aprendizaje "situado" haciendo referencia a su principal característica de originarse y producirse a partir del requerimiento de situaciones concretas que se producen en la dinámica del propio trabajo.

<sup>4</sup> En las encuestas, cuando los docentes tuvieron que expresar los dos aspectos que les producían la mayor satisfacción en el desarrollo de su tarea las respuestas relacionadas con el afecto, el vínculo y el progreso de los alumnos fueron predominantes (65 por ciento y como primera opción de respuesta). Seguidamente, el 15 por ciento de los maestros hizo referencia a las relaciones que mantienen con sus colegas. El resto mencionó la enseñanza y otras "gratificaciones personales".

## Bibliografía

Alliaud, A., 1997, "La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles", Proyecto de investigación, Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Alliaud, A., 1998, "El maestro que aprende"; en: *Ensayos y Experiencias*, N° 23, Ediciones Novedades Educativas.

Anderson, G. y Blase, J., 1991, "El contexto micropolítico del trabajo de los maestros", en: Blase, J. (edit.), *The politics of life in schools: power, conflict and cooperation*, Sage, Newbury Park.

Ball, S., 1996, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós/MEC, Madrid.

Bourdieu, P., 1991, *El sentido práctico*, Taurus, México.

Carr, W. y Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

Carr, W., 1996, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid.

Davini, M.C., 1995, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.

Esteve, J.M., 1993, "El choque de los principiantes con la realidad", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Monográfico El Profesorado, Barcelona.

Gimeno Sacristán, J., 1997, *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Paidós, Buenos Aires.

Hargreaves, A., 1996, *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.

Leray, C., 1995, "Recherche sur les histoires de vie en formation", en: *Revue Française de Pédagogie*, N° 112.

Pérez Gómez, A., 1997, "La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores" (mimeo), Universidad de Málaga, Pérez Gómez, A. y Barquín, J., 1990, "Evolución del pensamiento del profero/a" (mimeo), Universidad de Málaga.

Perrenoud, P., 1995, "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Génova (mimeo).

Quiroga, A., 1985, "El sujeto en el proceso de conocimiento". Notas para el seminario *Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere*, a cargo de Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil.

Rodríguez Marcos, A. (coord.), 1995, *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*, Narcea, Madrid.

Schön, D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós/MEC, Madrid.

Terhart, E., 1987, "Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en: *Revista de Educación*, N° 284, MEC, Madrid.

Veeman, S., 1988, "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial", en: Villa, A. (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid.

