

- ENSAYO -

POLÍTICAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL PARA
DOCENTES NOVELES A TRAVÉS DE MENTORÍAS:
EL CASO DE CHILE

Ingrid Boerr¹

PRESENTACIÓN

La inserción de las/os docentes noveles en el ejercicio de la docencia es una etapa particular en el desarrollo de su trayectoria profesional. Este período de transición entre la formación inicial y la formación continua requiere ser acompañado por profesionales especialmente preparadas/os, denominadas/os en Chile “mentoras” o “mentores”, para apoyar la construcción de una identidad propia y el logro de la autonomía profesional.

Este trabajo conjunto entre profesionales, mentoras/es y docentes noveles, es un proceso complejo en el que se construye una relación profesional y personal de aprendizaje mutuo, transformación e innovación que, en medio de tiempos complejos para la institución educativa, debe ser parte del crecimiento de las comunidades profesionales.

Desde la promulgación de la Ley 20.903, esta etapa se reconoce como tal y se han generado los dispositivos para que en el sistema educativo se disponga de mentoras/es para realizar el acompañamiento a docentes noveles. Sin embargo, aún hay tareas pendientes que abordar para avanzar y profundizar en el conocimiento y las prácticas para el desarrollo profesional docente.

¹ Profesora de Educación General Básica. Profesional del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación

El tiempo transcurrido entre el diseño e implementación de los primeros programas y los cambios que ha experimentado la sociedad, la educación, las instituciones y también las relaciones entre las personas, obligan a volver a mirar los objetivos iniciales de la construcción de esta política, con el propósito de adaptarlos para seguir cumpliendo con la necesidad de apoyar a las/os docentes en su proceso de ingreso al ejercicio docente, incentivando el desarrollo de habilidades y competencias para su trayectoria profesional, pero también para ser agentes de cambio en momentos críticos del sistema educativo.

Palabras clave: noveles; mentores; institución educativa; identidad docente; autonomía profesional.

INTRODUCCIÓN

El ingreso de las personas al ejercicio de cualquier profesión u oficio tiene complejidades que, en general, son similares y están relacionadas, principalmente, con la aplicación de los conocimientos adquiridos para desempeñarse en la función correspondiente, y también con que esta aplicación se realiza en una comunidad con una historia, costumbres y relaciones que le son propias.

En el caso de la profesión docente, se agregan otras complejidades que se relacionan con su rol social, las expectativas asociadas a ella y las exigencias de el/la propio/a profesional respecto de lo que cree debe cumplir. La mayor complejidad, sin embargo, tiene su origen en que el resultado del ejercicio de esta profesión, por parte de docentes noveles, debe tener un efecto esperado por toda la sociedad: las personas, niños, niñas y jóvenes, con los que las/os docentes noveles interactúan en su práctica profesional, deben aprender de la misma manera en que lo harían con docentes experimentados.

Las experiencias recogidas desde la formación inicial y la investigación realizada sobre los primeros años de profesión, según Cornejo (1999), dan cuenta de la compleja situación que viven los/as docentes durante su iniciación en el ejercicio de la docencia en

diferentes aspectos: el trabajo de aula, la interacción con las/os estudiantes, la preparación de las clases y las múltiples interacciones con los diversos actores del sistema escolar (funcionarias/os, directoras/es, colegas, padres, madres, apoderadas/os, etcétera), entre otros. A lo anterior cabe agregar todo lo relacionado con la inmersión en las culturas educativas propias de las escuelas, como también en otros ámbitos en los que las/os docentes participan.

Además, sin considerar las particularidades y dificultades del proceso que viven las/os docentes noveles, durante este periodo, por lo general, se les asignan las mismas tareas e iguales responsabilidades que a las/os docentes experimentadas/os. Incluso, muchas veces, se les asignan tareas aún más complejas, como el trabajo con los cursos más difíciles, aduciendo como razones su juventud, su energía y sus conocimientos supuestamente más actualizados que los de las/os docentes experimentadas/os.

Finalmente, lo que se ha logrado demostrar, después de largos procesos de investigación, es que esta etapa de la vida profesional de las/os docentes tiene características que le son propias, las que la configuran como un periodo de transición entre ser estudiante y ser docente, en el cual se completan aspectos de la formación inicial que no es posible completar antes del ingreso formal al sistema escolar. Es la etapa también en la que se da inicio a la formación continua para el desarrollo profesional.

Este período, que puede durar entre uno y cinco años, es clave para el futuro profesional de las/os docentes y sus características particulares hacen que requiera un tratamiento especial de parte del sistema, la academia, el colectivo de profesionales y las políticas educativas.

En Chile, reconocer este proceso y sus implicancias ha tomado tiempo, ha requerido mirar experiencias de otros países, experimentar, aunar voluntades y construir conocimiento. Después de ese recorrido se han tomado decisiones políticas, legislativas y administrativas que han llevado a desarrollar una propuesta propia al respecto. Se han generado, formalmente, los dispositivos para asegurar que el ingreso al ejercicio docente tenga el apoyo requerido, posibilitando así que las/os docentes noveles potencien su desarrollo profesional, aporten con nuevas miradas al sistema, se incorporen a comunidades

educativas y sobre todo logren generar mayores y mejores aprendizajes en sus estudiantes, en menor tiempo del que lo harían luchando en solitario por superar las dificultades de este periodo.

DE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA A CONVERTIRSE REALMENTE EN DOCENTE

En el momento de la elección de carreras resuena todavía la “vocación” como el elemento fundamental para tomar la decisión de ingresar a estudiar pedagogía. En virtud de esa tan popular vocación, se han construido una serie de mitos que ha costado erradicar, porque ciertamente ser maestro o maestra antiguamente se sustentaba solamente en la vocación. Con el paso del tiempo, sin embargo, esto ha cambiado sustancialmente y hace ya mucho tiempo, según Avalos (2012), la docencia se define como una profesión, con un campo de conocimientos específicos, una formación especializada, un contenido y una autorregulación. Además, un/a “profesional docente” es quien construye su profesión a partir de su experiencia y, junto con ello, el sentido de su praxis implica poder decidir e influir en el cambio educacional. Y para todo eso, a las/os docentes no les basta con la “vocación”. Hace falta mucho más que eso.

Lo que habilita para el ejercicio docente es la formación que hoy está a cargo de instituciones especializadas, a través de programas que cumplen ciertas exigencias y protocolos; entre ellos, diseñar e implementar programas que contengan formación disciplinaria y pedagógica, además de un cierto número de experiencias prácticas.

A pesar de los esfuerzos desplegados para que esos programas sean, por una parte, adecuados para desarrollar las habilidades y competencias necesarias en los/as docentes en formación y, por otra, cada vez más pertinentes y coherentes con las necesidades de quienes acceden a la educación, todavía se encuentran muy lejanos de dar cuenta de la realidad del sistema escolar, particularmente de la heterogeneidad de esta realidad.

Aspectos como las verdaderas necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes, considerando la interculturalidad, la convivencia, la vinculación con los contextos que

rodean a las instituciones escolares, así como también las diversas dinámicas de las comunidades que las constituyen y las características de la diversidad de estudiantes y familias que las componen, no están suficientemente presentes en las mallas curriculares de la formación de profesores que, además, se caracterizan por una profunda separación entre la teoría y la práctica.

De alguna manera, la solución que se ha encontrado para superar esta separación ha sido la incorporación de las llamadas “prácticas progresivas” en las mallas curriculares de la formación docente, donde las/os futuras/os docentes tienen variadas experiencias de acercamiento a los establecimientos educacionales e inmersión en estos, con la pretensión de que, con diferentes objetivos, intensidades y gradualidad, vivan experiencias “como si ya fueran docentes”. Sin embargo, la relación que establecen las/os docentes en formación con las/os estudiantes, la institución educativa y su comunidad, no necesariamente es real, ya que tiene mucho de simulación. La relación de verdad solo se establece en el momento de estar, en términos formales, en igualdad de condiciones con sus colegas, de hacerse cargo “en propiedad” de sus estudiantes y pasar a ser un/a integrante activa/o de la comunidad educativa.

VOLVIENDO A LA ESCUELA, AHORA SOY DOCENTE...

Las/os docentes noveles tienen dos tareas fundamentales: enseñar y aprender a enseñar. A ello se agrega aprender cómo aprenden sus estudiantes (Feiman-Nemser, 2001), lo que transforma su quehacer en algo muy diferente a toda la teoría aprendida en la formación inicial. Esto tensiona el ingreso al ejercicio de la profesión y pone en jaque la “vocación”.

La literatura y la investigación explican profusamente el fenómeno que ocurre en este primer período del ejercicio profesional de las/os docentes. Britton et. al. (2002) señalan que el proceso de inserción profesional no es un salto de la formación inicial a la continua, sino un período de transición entre una y otra. Estos autores describen este proceso como el paso de ser estudiante a convertirse en un/a profesional autónoma/o, paso que no es automático y que toma un buen tiempo.

La inserción en el ejercicio docente tiene características reconocidas por la investigación como un período que continúa, profundiza y complejiza el aprendizaje iniciado durante el proceso de formación inicial, en el cual las/os docentes noveles sufren lo que Cornejo (1999) llama el “shock de la realidad”. Este “shock” se describe como el momento en que las/os docentes noveles se ven enfrentadas/os a una realidad que, en primer lugar, no corresponde a los esquemas ideales con los que les han formado, los que han estado cargados de teorías y modelos en los cuales las/os futuras/os estudiantes son un grupo homogéneo, ideal, promedio. La verdad es que las/os estudiantes son muy diferentes a las/os que encuentran en la sala de clases.

Pasar por esta etapa que, además, por lo general es vivida de manera bastante solitaria, pone a la mayoría de las/os docentes noveles frente a la pregunta de si realmente es, o no, la carrera que querían estudiar y la profesión que eligieron ejercer en los próximos años, y las/os enfrenta a la disyuntiva de continuar o abandonar este camino. Aun cuando la formación haya sido excelente, en instituciones prestigiosas, con excelentes docentes, con altas exigencias e incluso con buenas calificaciones que las/os certifican como buenas/os estudiantes, el inicio en el ejercicio profesional siempre será un proceso lleno de múltiples complejidades para las cuales no se encuentran preparadas/os.

Veenman (1984) señala que los problemas más frecuentes de las/os docentes noveles tienen que con cómo gestionar el aula, cómo motivar a las/os estudiantes y cómo relacionarse con las madres, los padres y las/os colegas. En resumen, la dificultad mayor para superar esta etapa es cómo mantener el equilibrio personal y profesional. Años más tarde, Britton et al. (2003) y Serpell (2000) confirmaron que los problemas encontrados por Veenman todavía seguían vigentes, y las investigaciones hechas en Chile por Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), y Rojas et al. (2010), ratifican que a las/os docentes noveles en nuestro país les ocurre lo mismo.

Adquirir conocimiento profesional, “los saberes del oficio”, es una tarea compleja porque se trata, principalmente, de integrar los conocimientos teóricos a la práctica, respondiendo a la demanda de soluciones rápidas, especialmente en el aula. La/el docente novel se ve enfrentada/o, entre muchas otras cosas, a organizar el tiempo de la clase, conducir a todas/os las/os estudiantes y resolver sus conflictos, dominar las bases

curriculares, adecuar las estrategias a la diversidad de las/os estudiantes, y todo esto mediado por los contextos propios y particulares de la organización educativa, intentando que las/os estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos.

El informe *Los Docentes son Importantes* (OCDE, 2005) señala que incluso en lugares donde hay altos niveles de confianza en la calidad de la formación inicial, la naturaleza misma de la enseñanza hace que las/os docentes noveles tengan serias dificultades para adaptarse al ejercicio profesional. Esto significa, entonces, que las dificultades en la inserción están dadas por las propias características de la profesión. La formación inicial, por muy buena que sea, no puede desarrollar todas las competencias necesarias del oficio de enseñar. Lo hace en gran parte, pero la formación inicial de las/os docentes se debe entender como un proceso no acabado que solo concluye en los primeros años de ejercicio profesional (OCDE, 2005).

Las formas en que las/os docentes noveles enfrentan estas tensiones son variadas y dependen, en gran parte, de los contextos escolares en los que se insertan, como también de sus propias experiencias como estudiantes y, por supuesto, de sus características personales. Un estudio realizado por Valenzuela y Sevilla (2013) arrojó como resultado que el 40% de las/os docentes abandonaban el ejercicio profesional antes del quinto año de su carrera, particularmente porque el contexto de las escuelas a las que se incorporaban no les ofrecía las condiciones adecuadas para su desarrollo profesional.

Los estudios realizados en Chile por Rojas et. al (2010) confirman algo muy importante: el acompañamiento en el período de inserción previene la rotación y la deserción laboral y es, además, un factor de promoción tanto del desarrollo personal como de competencias profesionales que dan un sentido crítico y reflexivo al trabajo. Ambos argumentos revelan la necesidad de ofrecer a las/os docentes noveles un soporte específico para vivir este difícil período de inserción laboral, no dejarlas/os solas/os y tampoco esperar que únicamente la “vocación” o el esfuerzo individual sean suficientes para su supervivencia en el sistema escolar. Cómo y en qué condiciones se vive el período de inserción profesional tiene efectos en el sistema en general y, particularmente, en las/os propias/os estudiantes atendidos por las/os docentes noveles.

CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

La implementación en los años 90 del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) por parte del Ministerio de Educación de Chile, tuvo como objetivo responder a las necesidades de superar las deficiencias en la formación inicial de las/os docentes con el propósito de que asumieran las demandas de las reformas que se proyectaban para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

Es en este contexto que surge el proyecto desarrollado por la Universidad Católica de Chile, “Formación inicial de profesores: una propuesta modernizadora, integral y continua de captación, formación e inserción profesional” (Cornejo, 2009), que intentaba abarcar los procesos vinculados a la elección de la carrera de pedagogía, la formación y el ingreso al ejercicio docente

A principios de los 2000, tres iniciativas dan los primeros pasos para la construcción de una política de inducción o inserción profesional.

En el año 2002 se crea el Programa de Apoyo a la Docencia: Red Maestros de Maestros, que seleccionaba, entre las/os docentes reconocidas/os con la Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica, a quienes demostraban mayores competencias para trabajar con otras/os docentes para el desarrollo profesional. Entre sus líneas de trabajo se encontraba la de “Apoyo a docentes que se inician en el ejercicio profesional”.

Por otra parte, el Ministerio de Educación convocó a una comisión para que hiciera propuestas para una política de inducción profesional. En esta comisión participaron representantes del mundo académico, del Colegio de Profesores, de los municipios y del propio ministerio. El resultado del trabajo de esta comisión quedó plasmado en el documento Recomendaciones para el Desarrollo de una Política de Inducción de los Profesores Noveles, en el que se reconoce el proceso de inserción como una etapa en la vida profesional y la necesidad de generar una política nacional al respecto. Además, se

propone la figura de un/a mentor/a para realizar las acciones de acompañamiento y apoyo a las/os docentes noveles en este período.

Por último, en ese mismo año, el Programa Inglés Abrepuestas del Ministerio de Educación de Chile, aumentó de manera considerable la formación de profesoras/es de Inglés, los que se encontraron con las dificultades propias de las/os docentes que ingresan al sistema y con la necesidad de generar redes de apoyo para la inmersión en el idioma. Para ello recurrieron al apoyo de expertas/os internacionales, especialmente de Inglaterra, quienes formaron al primer grupo de mentoras/es para ejercer este rol.

A partir de la articulación de estas tres experiencias, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), a través del trabajo conjunto con universidades, desarrolló las bases para la construcción de una política de inserción profesional docente que considera, en primer lugar, que las/os docentes noveles tienen el derecho a tener apoyo profesional y, en segundo lugar, que este apoyo lo deben realizar docentes en ejercicio que se han formado para cumplir con este rol. Se reconoce también que formarse como mentor/a implica el desarrollo de competencias específicas para el acompañamiento a profesionales novatos en la construcción de su identidad, y el desarrollo de la autonomía profesional a través de procesos de reflexión y trabajo en comunidad.

El desarrollo profesional, según Day (1999), se concibe como las experiencias de aprendizaje naturales, y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a las personas, grupos o escuelas. Estas experiencias contribuyen a la mejora de la calidad de la educación en las aulas en un continuo que, según Vaillant (2005), pone el acento en las necesidades que van surgiendo en distintas etapas de la vida profesional.

La Ley 20.903 del Ministerio Educación de Chile, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, reconoce la existencia de cinco subsistemas en el desarrollo de las/os profesionales de la educación, entre los cuales, los dos primeros abordan la preparación para el ejercicio profesional:

1. El Subsistema de la Formación Inicial

2.El Subsistema de Ingreso al Ejercicio Profesional

3.El Subsistema de Carrera Profesional Docente

4.El Subsistema de Formación y Apoyo para el Desarrollo Profesional Continuo

5.El Subsistema de Evaluación y Reconocimiento Profesional

Así, la ley reconoce, en primer lugar, la vinculación y necesaria articulación de todos los subsistemas y, por lo tanto, de las distintas etapas de la vida profesional, desde la formación inicial hasta los procesos de formación continua y progreso en la carrera docente y, de manera particular, por primera vez, la existencia de este periodo de transición entre la formación inicial y la continua, donde se consolidan los aprendizajes de la primera para iniciar la trayectoria como profesionales autónomas/os, con identidad propia y capaces de realizar transformaciones en la práctica pedagógica. De la misma manera, dicha ley dispone una serie de procedimientos para orientar el quehacer de las/os docentes noveles y las/os mentoras/es que les acompañan.

MENTORÍA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A LA INSERCIÓN PROFESIONAL

La mentoría es entendida como la relación que se establece entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor/a) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizada/o), con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la tarea a desarrollar. Se trata, entonces, fundamentalmente, de una relación entre profesionales para la construcción de conocimiento en conjunto.

Se entiende que un/a mentor/a es aquel o aquella formador/a

(...) capaz de estructurar [y] secuenciar el proceso de inserción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro, que toma

decisiones fundado no solo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece. (González, Araneda, Hernández y Lorca, 2005: 60)

El/la mentor/a debe ser un/a experto/a adaptativo/a, como lo define Perrenoud (2006), caracterizado/a por poseer una mayor disposición a cambiar sus propias competencias, para profundizarlas y ampliarlas continuamente, y no por su simple experiencia pedagógica. Esta competencia adaptativa facilita a el/la mentor/a pasar de ser docente de aula a ser un/a docente que acompaña profesionalmente a otro/a, en este caso al que se inicia en la docencia, y el efecto de esto es facilitar el proceso de inserción en el ejercicio docente de el/la principiante.

El trabajo mentor/a-principiante se entiende como una relación entre pares, es decir, una relación de iguales, de dos profesionales, cuya única diferencia está en la experiencia. Esta relación no consiste simplemente en que una/o enseña y otra/o aprende, sino que, como señala Paulo Freire, se trata de una relación en la cual las dos partes aprenden, experimentan y construyen conocimiento profesional en conjunto, en un espacio democrático de escucha y respeto, donde no falta la divergencia y tampoco la crítica.

En esta relación profesional, particularmente por la crisis actual de la educación, ambas partes deben avanzar en impulsar la transformación del modelo escolar, como también en incidir en estas transformaciones en sus propias comunidades.

En el apoyo personal y profesional de el/la mentor/a a el/la docente novel durante este período es posible distinguir los siguientes ejes:

- La construcción de la identidad profesional
- El desarrollo de la autonomía profesional
- La inmersión de el/a novel en su comunidad profesional
- El análisis y la reflexión sobre sus propias prácticas

HACIA DONDE SE ORIENTAN HOY LAS TAREAS DEL/A MENTOR/A

Han pasado dieciséis años desde los primeros Proyectos de Acompañamiento a Docentes Principiantes de la Red Maestros de Maestros, y doce de la primera formación de mentoras/es a través de universidades. En este tiempo, evidentemente, las necesidades de la sociedad en general y del sistema educativo en particular han cambiado, por lo tanto, las necesidades de las/os docentes noveles también, lo que impacta en las necesidades de formación y de prácticas de las/os propias/os mentoras/es. La crisis de la educación impulsa a preguntarse de manera constante ¿cómo debe ser la escuela?, ¿qué docentes necesita la escuela para enfrentar estos cambios e impulsar aquellos que sean necesarios para la sociedad del futuro? y ¿cuál es la formación inicial que requieren las/os docentes para trabajar con las próximas generaciones?

En todo este proceso las/os mentoras/es juegan un papel muy importante, sobre todo en apoyar a las/os nuevas/os docentes a construirse a sí mismos/as y ser parte de un importante aporte a la innovación del sistema escolar, a través de los que podrían ser los pilares de la profesión en el futuro.

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

La identidad profesional docente debiera comenzar a construirse en la formación inicial, a partir de la experiencia y creencias que la persona tiene antes del ejercicio profesional. Esta identidad es la representación de su compromiso ante la sociedad, en un contexto histórico específico, para con el aprendizaje y la formación integral de las personas que son sus estudiantes.

A diferencia de otras profesiones, quien se forma como docente ha estado expuesto, sistemáticamente, al ejercicio de la profesión desde su propia experiencia como estudiante y, por lo tanto, ha hecho una construcción al respecto, la que se consolida en el conjunto de

experiencias personales y sociales en los diferentes contextos de desarrollo de su formación profesional. Así, la identidad profesional docente evoluciona, por lo cual cabe preguntarse cuánto pesan y cómo se logra desprender o modificar los modelos o estilos de docencia contruidos a partir de los años de estudiante.

De acuerdo a los roles específicos que cumplen las/os docentes, especialmente dentro de sus comunidades, su identidad está compuesta por una serie de sub-identidades y la mentoría podría ser una de ellas.

El gran desafío de las/os mentores hoy es saber cómo apoyar a las/os docentes principiantes en la construcción de esa identidad en tiempos de crisis educativa, cuando se cuestiona el rol de la escuela y, con eso, el rol docente. Así, entonces, las/os docentes formadas/os como mentores deben desarrollar habilidades para apoyar este proceso de construcción de identidad docente en los/as principiantes, para avanzar en conjunto en la resignificación de la docencia y de la institución escolar, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general.

Este constituye uno de los primeros y más importantes desafíos, tanto para la formación de las/os mentores, como para su ejercicio como tales y para ser capaces de construir un conocimiento profesional en el colectivo que dé sustento a la nueva configuración.

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

El desarrollo de la autonomía profesional es un proceso complejo, dialéctico, a través del cual se construye un conocimiento práctico, el cual permite cumplir con la función educativa y socializadora de la escuela.

Se considera que un profesional es autónomo cuando es capaz de resolver con recursos propios las situaciones que se presentan en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que es consciente de las repercusiones que tienen sus prácticas, de las decisiones que toma, de las intervenciones que realiza y la relación que

establece con sus estudiantes, así como de las que promueve entre ellos y ellas. Asimismo, también puede generar innovaciones a partir de las experiencias que va acumulando en la relación profesional con su comunidad de pares.

Durante el proceso de inserción profesional las/os docentes noveles, apoyados por sus mentoras/es, deben comenzar a construir su propia autonomía, a partir de la cual se convertirán en legítimos agentes de transformación (Bazán, González, Araneda 2007).

Las/os noveles deberán ser capaces, de manera gradual, de elaborar sus propias preguntas y respuestas para abordar las necesidades de sus estudiantes, adquirir su propio estilo para relacionarse con ellas/os y con la comunidad, eligiendo sus propias opciones.

Anteriormente, los programas de formación de mentoras/es, así como las prácticas de mentoría, trabajaban en un contexto en el cual la autonomía profesional tenía ciertos marcos institucionales en los cuales se desarrollaba. A partir de los cambios socioculturales, normativos e institucionales, la autonomía profesional se desarrolla en un nuevo escenario, con dispositivos legales que han modificado la institución escuela a partir de la inclusión, la institucionalidad y marcos de actuación de la Educación Parvularia, la administración e institucionalidad de la Educación Pública, entre otros. Con la experiencia desarrollada en más de diez años es necesario revisar qué aspectos del ejercicio de la mentoría deberían adecuarse a las nuevas necesidades.

INTEGRACIÓN DE EL/LA DOCENTE NOVEL EN SU COMUNIDAD PROFESIONAL

El proceso de aprender a enseñar es como un río en el que confluyen experiencias, conocimientos y situaciones que ocurren en diferentes contextos, formales e informales. En él, las/os docentes aprenden juntas/os y fundamentalmente desarrollan una capacidad que les es característica: aprender a lo largo de toda su vida profesional (Vaillant y Marcelo, 2015).

Para que las/os estudiantes puedan ejercer el derecho a la educación, las/os docentes deben ser profesionales reflexivas/os que investigan y comparten conocimientos en su lugar de trabajo, como una “comunidad de aprendizaje profesional”. Pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en un espacio donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. El/la mentor/a, a través del apoyo a las/os noveles, debe contribuir al fortalecimiento de esta concepción de escuela y potenciar al/la novel para que participe activamente, se integre y contribuya a convertirla en este espacio.

En los comienzos de los programas de mentoría, el objetivo era instalar las prácticas colaborativas para el trabajo docente; hoy es un imperativo. El trabajo colaborativo es uno de los objetivos del desarrollo de las personas, inclusive declarado en uno de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas para el 2030 y, en particular, para las/os docentes chilenas/os, es parte del trabajo que se evalúa para la progresión en la carrera docente. Por tanto, el trabajo colaborativo debe relevarse tanto en la formación de las/os mentores como en las prácticas de acompañamiento a las/os noveles, en su incorporación activa a las comunidades escolares.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE SUS PROPIAS PRÁCTICAS

Según Dewey (1995), la “acción rutinaria” se realiza fundamentalmente solo por los impulsos y la tradición. El riesgo de que las/os docentes, en sus primeras experiencias, reproduzcan de manera acrítica lo que el resto de sus colegas le indiquen, y sus propias creencias y experiencias le impulsen a hacer, tiene efectos negativos tanto para su propio desarrollo como para el de sus estudiantes.

Las/os docentes no reflexivas/os aceptan automáticamente la visión sobre situaciones que se toman como reglas generales. Dewey (1995) definía la “acción reflexiva” como aquella que supone el contraste con los fundamentos que sostienen las prácticas, además de la consideración de las posibles consecuencias que estas tienen. Para Dewey, la reflexión es una manera de ser y afrontar los problemas.

Para Zeichner (1993), esta actitud de responsabilidad profesional supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente:

- Consecuencias personales: los efectos de su ejercicio docente sobre las/os estudiantes y su relación.
- Consecuencias académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el aprendizaje de las/os estudiantes.
- Consecuencias sociales y políticas: los efectos de su ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de las/os estudiantes.

En esta etapa es clave para las/os noveles desarrollar herramientas que les permitan ser capaces de observar sus propias prácticas, analizarlas, descubrir las fortalezas y debilidades de su ejercicio, y producir conocimiento a partir del contraste de la teoría con la práctica.

En la formación de las/os mentoras/es el desarrollo de las prácticas reflexivas tiene un doble objetivo. El primero es que, en el proceso de acompañamiento de las/os noveles, los/as mentores/as logren que estos las incorporen como parte de su quehacer profesional cotidiano, para observar y analizar críticamente su propio ejercicio y el de su comunidad de pares. El segundo es que también sean capaces de formar a sus propios estudiantes en la reflexión permanente como parte de su desarrollo integral.

COMENTARIO FINAL

La experiencia desarrollada en Chile respecto de la inserción profesional de las/os docentes noveles es muy valorada y conocida en la región, especialmente por la modalidad de formación de mentoras/es a través de instituciones formadoras de docentes y en el formato en que se realiza. Chile ha estado en diversas instancias de trabajo conjunto y de intercambio profesional con países como Colombia, Uruguay, Argentina, Ecuador, República Dominicana, entre otros.

En Chile, el diseño y desarrollo de una política de inserción para las/os docentes noveles a través del acompañamiento de mentoras/es, tiene existencia hace más de una década, pero a pesar de eso aún hay tareas pendientes para que lo realizado tenga la relevancia necesaria entre los actores del sistema.

Otra tarea pendiente es la que implica a quienes forman mentores, las/os que deben estudiar, reflexionar y sistematizar las experiencias y conocimiento que se ha acumulado, tanto en los procesos formativos como en las experiencias de acompañamiento a las/os noveles y en las comunidades profesionales del establecimiento educativo al que se incorporan. Estos aprendizajes deben aportar a la formación inicial y continua de las/os docentes, así como contribuir a fortalecer y mejorar la formación de las/os futuras/os mentoras/es, adecuándola a los desafíos y necesidades de hoy y pensando en el futuro próximo.

La figura de las/os mentores constituye una oportunidad para incidir en la promoción de la innovación educativa y la transformación de las prácticas, a partir de contar con profesionales docentes con habilidades desarrolladas para acompañar, sistematizar, reflexionar e impulsar cambios en los centros educativos que permitan ir perfilando la nueva institución educativa, capaz de surgir de las comunidades de profesionales que reflexionan en conjunto.

REFERENCIAS

- Ávalos B., Carlson B. y Aylwin P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a las tareas asignadas? Proyecto Fondecyt 1020218, Chile. Disponible en www.eclac.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/.../INSERPROFE.pdf
- Avalos B., Sotomayor C. (2012). Como ven su identidad los docentes Chilenos, *Revista Perspectiva Educativa*, Vol.51 n°1 (consultado el 20 de diciembre de 2018) en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (11), 69-90.
- Britton, Paine Pimm y Raizen (2002). *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer Academic Press, Dordrecht.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), s/p. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a02.htm>
- Day, C. (1999). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, N° 103(6), pp. 1033-1055.
- González, A., Aráneda, N., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003

OCDE, (2005). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes Disponible en:

<https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=785&aid=1185>

Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Rojas et. al. (2010) y Agregar a la lista de referencias: Rojas, C., Julio, C., Boerr, I., y Espinoza, B., El acompañamiento a los docentes noveles, prácticas y concepciones, Comunicación presentada en el II Congreso de Profesorado Principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires, febrero 2010.

Serpell, Z. (2000). Beginning teacher induction: a review of the literatura, ERIC ED 443783

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Madrid: Narcea.

Valenzuela J. y Sevilla A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro. Proyecto Fondecyt, N° 1120749. Recuperado de www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad...pdf

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Research, N°54(2), pp. 143-176.

Zeichner, K. (1993). Cuadernos de Pedagogía N°220, pág. 44-49, Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3989>