

Creencias de profesores mentores en un contexto de incertidumbre: una lectura sobre la tarea educativa

Beliefs of mentors teachers in an uncertainty context: a reading about the educational task

JARA-AMIGO, X. ¹

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, G. ²

Resumen

El objetivo del estudio es investigar las creencias con respecto a la tarea educativa de un grupo de mentores que acompañan a los maestros novatos. Se eligió un enfoque cualitativo y se desarrollaron 5 grupos focales para 30 profesionales de educación infantil, especial y básica de la región del Maule. Los resultados indican que las creencias muestran discrepancias con la complejidad del nuevo orden social y cultural del contexto en el que tiene lugar la enseñanza.

Palabras clave: mentoría, educación, postmodernidad, Chile

Abstract

The objective of the study is to investigate the beliefs regarding the educational task of a group of mentors who accompany the novice teachers. A qualitative approach was chosen and 5 focus groups were developed for 30 professionals in early childhood, special and basic education in the Maule region. The results indicate that beliefs show discrepancies with the complexity of the new social and cultural order of the context in which teaching takes place.

Key words: mentoring, education, postmodernity, Chile

1. Introducción

1.1. Educación, escuela y profesores

El docente está en el cruce de las demandas que la sociedad postmoderna plantea a la escuela (Bauman, 2006; Fernández Palomares, 2003; Fernández Enguita, 2001). El trabajo de los docentes se desarrolla en contextos que son, al mismo tiempo, exigentes y desafiantes desde lo emocional e intelectual.

Desde la perspectiva de Dubet (2007), las tareas del profesorado

Se han vuelto más exigentes y más pesados cuando ya no descansan sobre un sistema de creencias implícitas e iguales para todos, cuando las demandas de la sociedad se exacerban, cuando el usuario

¹ Magister en Educación. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca. Académica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Email: xjaraa@uautonoma.cl

² Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social Universidad Católica del Maule (CIEJUS). Universidad Católica del Maule. Email: gsanchez@ucm.cl

puede oponerse legítimamente, cuando hace falta convencer a los individuos de la validez de su acción (p.57).

En una perspectiva más global, los cambios sociales han ampliado las demandas educativas sobre la institución escolar, con la particularidad de que, “cuando las sociedades cambian, pero de manera errática o imprevisible, la escuela se ve inmersa en el descontento y en una crisis que pone en cuestión su forma previa de funcionamiento, a la vez que abre perspectiva de transformación” (Vera, 2007, pp. 11-12). Ello implica la existencia de un consenso respecto a la complejidad que enfrenta la tarea del profesorado de cara a la multiplicidad de nuevas demandas formativas:

Son otras las condiciones en las que se desarrollan los procesos de socialización/formación/educación en la actualidad, debido a los cambios sociales y culturales que atraviesan no solo a las escuelas, sino a las sociedades en su conjunto. Son otros los chicos, los jóvenes, los adultos, las relaciones entre las generaciones, el peso y la legitimidad de las instituciones, los vínculos con el conocimiento, etc. (Alliaud, 2017, pp.21-22).

Lo anterior, pone de manifiesto una pérdida de potencialidad de la escuela para instituir identidades y seguir forjando un sujeto universal, además de disponer de la narrativa necesaria para la constitución de lo social (Duschatzky y Birgin, 2001), desatando con ello procesos de revisión de la pertinencia, relevancia, funcionalidad e identidad de las instituciones educativas.

La institución escolar ya no funciona como una especie de molde que “forma” a los individuos, ya que en la actualidad las “nuevas relaciones de poder han puesto en crisis los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y al mantenimiento de un orden determinado que permitía el funcionamiento normal de las instituciones” (Tenti, 2007, p.339). Se ha configurado una realidad en que “los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individuales y, progresivamente se transforman las representaciones sobre la socialización” (Dubet, 2006, p.64).

Aun cuando las instituciones que desarrollaban la socialización de la infancia tienden a perder eficacia, las escuelas siguen siendo los espacios formales de educación con la tarea de comunicar a las nuevas generaciones el acervo cultural y propiciar su formación ciudadana, en un contexto de nuevos órdenes sociales y culturales englobado en la expresión postmodernidad. Ahora bien, responder a objetivos diversos y antagónicos resulta problemático para una institución concebida en torno a principios de control, selección y homogeneización social, y que en la actualidad tiene que “asegurar la inclusión, la igualdad y la libertad de todos los que a ella concurren” (Alliaud, 2017, p.26).

Evidentemente, el concepto de educación y la noción compleja de la realidad configuran un escenario distinto. El reconocimiento de la educación como un proceso que ha de permitir el acceso a un mundo que cambia supone entenderla como una construcción orientada por cuatro pilares. A saber: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

En esa línea de argumentación, la docencia está en el centro de la formación de las personas. Bien realizada, posee la capacidad de formar y transformar a las personas. Para ello debe centrarse en la relación del sujeto con el mundo, y movilizar lo necesario para que la empresa educativa, en el cumplimiento de su finalidad permita al sujeto incorporarse al mundo siendo, ante todo, introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (Meirieu, 2003).

La acción educativa se vincula siempre a unas determinadas intenciones, a un proyecto preconcebido (Schutz, 2003) y supone en consecuencia, un despliegue de formas de hacer y de saber, en y sobre el mundo, orientadas

a metas diversas. Esta acción promovida por el profesor nunca acaba o se limita a un contenido disciplinar, sino que lo trasciende y es parte de un trasfondo ético comprometido con la construcción del ser, de un ser en el mundo y, por lo tanto, supone una gran variedad de opciones de valor, de un deber ser.

Los profesores desarrollan su tarea en distintos contextos, los cuales están definidos histórica, política y culturalmente, y a la vez se redefinen a partir de las interacciones intersubjetivas. “Estos contextos vienen definidos por una serie de intenciones educativas que reflejan funciones socialmente adjudicadas a la tarea educativa y también por intenciones de los sujetos que participan en la acción” (Monarca, 2009, p.60).

Ahora bien, aun cuando los docentes tienen un campo de acción que se funda en su preparación y juicio experto (Ávalos, 2013) su capacidad de agencia está condicionada por las modificaciones que experimentan “estructuras como el currículum, los modos de administración y el nivel de prescripción y control externo” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017, p.22); y en la actualidad, por reformas educativas orientadas a la rendición de cuentas e incentivos, más que a la búsqueda de equidad y desarrollo de capacidades, con las implicancias que ello tiene para el trabajo docente (Darling- Hammond, 2012).

En medio de las promesas de las políticas de incentivo, desempeño, estándares, entre otros, el “énfasis exhorta a un creciente efectivismo que pone acento en el “hacer” y “producir” y que ofrece moldes identitarios que se alejan de las formas en que el docente se comprende, define y actúa” (Sisto, 2011, p.179).

En contraposición a las tendencias que asumen algunas políticas y reformas educativas, es posible constatar que el siglo XXI está haciendo un llamado profundo a humanizar la educación la cual se enfrenta a nuevos desafíos. Desafíos que interpelan el sentido y alcance de la tarea del profesorado. El proceso formativo se realiza entre personas, por tanto, el rol del profesor como mediador es fundamental para que el estudiante construya conocimientos y desarrolle competencias para la vida (Calvo, 2006). El ejercicio del trabajo docente “no solo supone una eficiente transmisión de conocimientos de carácter científico, sino también el dominio de una serie de conocimientos y el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes propias del quehacer docente” (García y Fonseca, 2016, p.196).

1.2. Mentoría y creencias docentes

La mentoría emerge como una propuesta de acompañamiento profesional en el periodo de formación y al comienzo de la carrera. Se refiere al proceso de apoyo y soporte en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, “de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de mentor” (Vélaz De Medrano, 2009, pág. 212).

En coherencia con la experiencia internacional y en el marco del Fortalecimiento de la Educación Pública, Chile, en el año 2016 decreta una Ley de Desarrollo Profesional Docente que entre sus propósitos visibiliza el acompañamiento a profesores noveles, mediante programas de inducción que incluyen la instalación formal de acciones de mentoría.

Se trata de una mentoría que, en la línea de la formación para el desarrollo profesional, fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Para ello, la Ley de Desarrollo Profesional asume que la mentoría no constituye una supervisión, sino un acompañamiento para aprender más y ser un mejor profesor, apoyando y potenciando su desarrollo profesional.

Desde una perspectiva paradigmática, la tendencia reportada por la investigación en el área, supone transitar de una mentoría entendida tradicionalmente como transferencia unidireccional de habilidades para la ejecución

práctica en una lógica de supervisión a la noción de mentoría como relación horizontal y colaborativa respetuosa de las diferencias y que, con una intención transformativa, propende a la innovación de la práctica educativa (Ponce, García-Carero, Islas, Martínez, Serna, 2017).

En el ejercicio de su labor, el mentor despliega conocimientos, aptitudes y actitudes, para la construcción de un vínculo “basado en la confianza y reciprocidad, y dirigido al desarrollo de capacidades para tomar decisiones en forma independiente y lidiar de manera efectiva con la complejidad de la escuela” (Cuéllar, González, Espinosa y Cheung, 2019, p. 3).

Por este motivo, la investigación que se presenta tiene como objetivo indagar en las creencias que poseen de la docencia un grupo de profesionales que se han formado para desarrollar actividades de mentoría a profesores principiantes en el contexto chileno, entendiendo que las creencias constituyen la actitud de quien advierte y reconoce algo por verdadero, con independencia de su veracidad, orientando el manejo, la comprensión y la posible intervención en la situación (Quintana, 2001). En ese sentido, representan fuertes predictores del comportamiento (Nespor, 1987) siendo utilizadas para organizar sus mundos y otorgar significado a las propias experiencias.

Las creencias respecto a la educación son de gran importancia al analizar cómo se relacionan los profesores con su tarea, sus estudiantes y la escuela. Las creencias condicionan las comprensiones que se desarrollan respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, “adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza” (Davini, 2015, p.118). Siguiendo a la autora, las creencias inciden en la manera como se concibe y enfrenta la enseñanza y la formación. Enfrentado a un escenario de nuevas demandas formativas, los profesores en general y los mentores en particular han de ser capaces de reconocer sus propios supuestos, experiencias y puntos de vista para someterlos a crítica y discusión.

La novedad del trabajo que se presenta, radica en el reconocimiento y valoración de las acciones que desarrollan los docentes, las cuales no pueden separarse de su pasado socio histórico personal, pues de alguna manera los elementos esenciales del yo docente se han formulado en las primeras etapas de la vida y refieren a una serie de experiencias formativas tempranas anteriores a la práctica, referidas al hogar, los padres, la escuela, el entorno, y que tienen luego la posibilidad de afianzarse durante el ejercicio profesional (Goodson, 2004).

Esto es lo que permite el desarrollo de la identidad docente, la que desde los trabajos de Day (2006) comprende la interacción entre componentes personales, contextuales y profesionales. Pues la educación constituye un espacio complejo de prácticas “en el cual coexisten creencias, valores, expectativas, experiencias y diferentes nociones del conocimiento” (Hermosilla y Creus, 2018, p.25); dimensiones que es preciso develar de una visión no solo técnica o instrumental de la profesión sino práctica, humana y esencialmente crítica de la misma.

2. Metodología

El estudio utilizó una metodología cualitativa con el fin de indagar inductivamente, las creencias en torno a la tarea educativa de profesores formados en mentoría y que enfrentan la labor de acompañar a profesores principiantes en su inserción profesional.

El abordaje metodológico contempló la realización de 5 grupos focales, integrados por docentes participantes del programa “habilidades para la inducción a profesores de niveles preescolares, especial y básicos” de establecimientos educacionales municipales. La indagación fue realizada mediante un guión de entrevista (Flick, 2007) que explora la tarea educativa en el contexto actual, en términos de naturaleza del rol docente, la finalidad que persigue, y la concepción y relación con el estudiantado.

Se trabajó con 30 profesores de educación parvularia, especial y educación básica de la región del Maule. El grupo está integrado por 25 mujeres y 5 hombres, con edades que oscilan entre los 34 y 55 años. Los criterios para elegirlos fueron:

- Haber cursado la formación de habilidades para la inducción a profesores noveles.
- Aceptar participar de forma voluntaria, tras firma de consentimiento.

El análisis cualitativo utilizó el microanálisis de datos propuesto por Corbin y Strauss (2008). A partir de la codificación de los grupos focales se formularon categorías inductivas (Ruíz, 2009). Se identificaron las siguientes categorías: i) rol docente, ii) finalidad de la docencia, iii) concepción de alumnos; y iv) relación con estudiantes.

A continuación, se presentan las categorías identificadas mediante el procedimiento de la codificación abierta, su correspondiente descripción y las unidades de análisis que emergieron:

Tabla 1
Categorías de análisis

Categoría	Descripción	Unidad de análisis
Rol docente	Esta categoría define el rol que desarrollo el profesor vinculado a los conceptos de modelaje, vocación y cambio.	-Modelaje -Vocación -Agente de cambio
Finalidad	Se aborda en esta categoría relatos relacionados con el propósito que orienta la tarea educativa tales como la transformación y las posibilidades de satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes.	-Llegar al estudiante -Transformación -Educación para la vida
Concepción de estudiante	En esta categoría se define el concepto de alumno a partir del reconocimiento de su diversidad y potencialidad para aprender.	-Potencialidad para aprender -Atención a su diversidad
Relación con estudiante	Esta categoría define los elementos que favorecen el vínculo con los estudiantes relacionados con: cercanía y confianza, clima y afectividad, disciplina y respeto.	-Cercanía y confianza -Clima – afectividad -Disciplina – respeto

Fuente. Elaboración propia a partir de los grupos focales realizados

3. Resultados

3.1. Rol docente

La docencia es una tarea que, supone interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su proceso de formación. Por esa razón es un trabajo que exige en lo afectivo y cognitivo de las relaciones humanas.

Consultados respecto a la tarea del profesorado, los participantes plantean la presencia de un rol que se articula en torno a tres conceptos. A saber: modelaje, vocación y cambio.

En primer lugar, la dimensión de modelaje asociada a la tarea docente, refiere a un accionar que no queda circunscrito a la preparación académica o al espacio del aula, sino que lo desborda y trasciende.

Lo que hago dentro y fuera de la escuela es un ejemplo para mis estudiantes, nunca dejo de ser docente. siempre he tenido la convicción en ello, y hoy más que nunca vuelve a retomar sentido, ya que se trata de una tarea que exige un comportamiento comprometido con un ideal alejado de los vicios y excesos, y en eso de ideal se encierra por supuesto un imperativo ético (GFocal1)

Esta noción de modelaje que aparece de manera recurrente en los relatos, pone de manifiesto la influencia que el docente desarrolla sobre otros sujetos, y las implicancias éticas que esa influencia supone en cuanto a límites, alcances y resguardos.

Vinculada a la idea de modelaje, la docencia se configura también en relación a la idea de vocación, entendida esta como fuerza inspiradora del ejercicio docente.

Claramente lo siento en el alma, es lo que me mueve a diario y me da la fuerza, energía y entusiasmo para ver mi trabajo como una pasión, lo cual es percibido por mis estudiantes de la misma forma, pudiendo así llegar a conseguir en ellos su atención y lograr que se conecten y aprendan (GFocal 4)

Esta creencia se muestra imbricada a la de pasión por la enseñanza que lleva perseverar en la tarea, y a la presencia de un estilo docente personal.

Cada profesor es diferente, tiene su propio estilo, todo está en la esencia del profesor, en su pasión y compromiso. Veo en mis colegas una forma diferente de enseñar a la mía y cada una es muy válida, aprendo de sus buenas prácticas (GFocal 3)

La vocación con lo que hago me permite perseverar en la tarea, pese a la adversidad y las dificultades que día a día debo enfrentar (GFocal 1)

En esa perspectiva, la tarea docente se constituye en una acción dotada de proyección, a través de representaciones docentes que aluden al compromiso con la idea de cambio y transformación.

Soy un agente de cambio para nuestra sociedad, para nuestros alumno/as y apoderados. Los cambios son vertiginosos y exigen versatilidad de las personas. Estos generan incertidumbre, por ello es necesario ser un agente de cambio para conducirlos y aportar al mejoramiento social, siendo un líder de opinión y referente en el ámbito escolar (GFocal 2)

3.2. Finalidad de la tarea educativa

Los sujetos entrevistados, enfrentan la tarea docente como una labor perfectible, comprometida con ciertos fines que le otorgan proyección. Esta idea de finalidad aparece interpelada por las expresiones de “llegar al estudiante”, “transformación”, “educación para la vida” y “compromiso con valores”.

En el primer caso, emerge el compromiso de una tarea con y para el estudiantado, siendo capaz de “llegar a él”, en un proceso que debe ser respetuoso de su diversidad y singularidad. Entendiendo con ello que la educación debe garantizar ciertas condiciones de educatividad básicas para el aprendizaje.

Mi trabajo de enseñar, trato que sea de corazón a corazón, que impacte vidas, no mero conocimiento. Para ello, debo ser influyente debo conocer a los estudiantes, ganarme el derecho que me escuchen, y me conozcan, que soy una persona también vulnerable, compartir experiencias que me han hecho la persona que soy (GFocal 4)

Hay que llegar al corazón del estudiante. Es importante generar vínculos afectivos con los estudiantes, establecer un clima de confianza para que los alumnos crean en el docente, con el fin de ir eliminando barreras que impidan el aprendizaje de los estudiantes (GFocal 5)

En ese compromiso con el estudiante, también emergen creencias en torno a la docencia vinculadas al imperativo de transformación que está llamada a generar en los sujetos que participan del proceso formativo. Ello supone entender la educación como un hecho social, producto de la interrelación entre la estructura psicológica del individuo y el contexto sociocultural en que se desenvuelve.

Un profesor puede cambiar la vida de un alumno. Es por esta razón que no puede existir un desligue o desconocimiento de la fuerza que ejerce el docente en éstos (fuerza referida como cúmulo de experiencias y saberes). Por este motivo es imprescindible que el docente esté consciente y tenga la convicción de que sus estudiantes van a ser invadidos por esta fuerza, sea esta positiva o negativa. Creo que me inclino a la convicción de que debo ser una existencia positiva en mis estudiantes (GFocal 3)

La docencia aparece como una tarea dotada de valor y mérito, en tanto no queda circunscrita al traspaso de información, sino ante todo ligada a su aporte para la vida, y por tanto portadora de valores.

Los estudiantes deben ser educados para la vida, es decir de acuerdo a su contexto. Formados para poder aplicar lo aprendido en las situaciones de su vida cotidiana, en la resolución de conflictos y en la reflexión crítica (GFocal 5)

El profesor puede dar vida o puede matar. Esto último sucede cuando lo que importa es únicamente la cobertura curricular y se olvida que se trabaja con personas, niños específicamente (GFocal 2)

En los relatos docentes, emerge con fuerza el compromiso con los valores, en un proceso que se reconoce dotado de propósito y sentido, pero paradójicamente complejo de asumir en un sistema que tiende a la medición y la estandarización de los resultados.

Le doy mucha importancia a los valores, a pesar de que el sistema estandariza, y despersonaliza el proceso educativo. Educar en valores significa extender la educación de manera que no se limite a la enseñanza y el aprendizaje de materias, también existen metas relacionadas con el compromiso valórico y la educación cívica, con objetivo de formar ciudadanos responsables (GFocal 5)

3.3. Concepción del estudiante

En el despliegue de la tarea docente, la relación con el estudiante configura dialécticamente su fuente de amenazas y de potencialidad. En esa perspectiva, las creencias docentes se definen en torno a la relevancia del estudiante como sujeto con posibilidades para aprender, que despierta expectativas docentes y demanda en su diversidad de ritmos, estilos y contextos de procedencia.

Emergen creencias docentes que se sustentan en la convicción de que todos pueden aprender más allá de sus puntos de partida o particularidades contextuales.

Creo que todos mis estudiantes pueden aprender independiente de su diagnóstico o ritmo de aprendizaje. Soy profesora de educación diferencial y he comprobado que todos pueden aprender, a veces solo basta con reforzar su autoestima, hacerlos sentir seguros, hacerles creer en que ellos pueden y son capaces (GFocal 3)

Estas posibilidades de aprender se encuentran fuertemente condicionadas por la necesidad de saber quiénes son los estudiantes y cómo aprenden, para gestionar desde ahí los dispositivos necesarios.

En nuestra sociedad actual se hace urgente conocer a nuestros estudiantes y ser capaces de responder a sus necesidades para establecer una relación socio afectiva que permita el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades (GFocal 4)

Hacerse cargo de su diversidad. Cambiar la tradicional “mano dura y ley pareja para todos”, pues en la actualidad cada estudiante presenta una realidad diferente con necesidades diferentes, y aunque resulta difícil hacerse cargo es preciso perseverar en lograrlo, reconociendo que la tarea no es simple, fundamentalmente por los condicionamientos del sistema social (GFocal 1)

En esa misma dirección emergen ideas relacionadas con el reconocimiento del sujeto – estudiante- y el desarrollo de expectativas orientadas a posibilitar su aprendizaje, siempre en un contexto de creciente diversidad entendida como oportunidad y no amenaza.

En la sociedad actual nos vemos enfrentados a estudiantes con actitudes, ideas, valores diferentes en donde todos deben aprender, por lo mismo, el modelo educativo de la clase promedio no tiene cabida y debe ser superado, por tanto, el desafío es brindar oportunidades de aprendizaje variadas donde no exista segregación por la diferencia (GFocal 2)

En los relatos se advierte que estas creencias referida a la necesidad de reconocer al estudiante en su diversidad de ritmos y estilos, constituye una demanda desde la sociedad que resulta irrenunciable y que debe enfrentarse a las exigencias de estandarización del sistema educativo.

El estudiante de hoy viene con una carga emocional y cultural desde el hogar. Por esta razón el docente debe adecuar cada actividad a los ritmos de aprendizajes de cada uno. Además, las nuevas políticas educativas nos exigen una planificación que en la lógica del diseño universal de aprendizaje aborde y atienda la diversidad de estudiantes (GFocal 3)

Adecuar la enseñanza a la diversidad presente en el aula no es una tarea fácil, ya que hoy en día tenemos que lidiar con evaluaciones estandarizadas que tienden a ser contradictorias con la atención personalizada (GFocal 2)

3.4. Relación con el estudiante

En el relato de los profesores la relación con el estudiante está mediada por un conjunto de disposiciones personales asociadas a cercanía y confianza; afectividad y generación de clima propicio de aprendizaje; y particularmente por el necesario equilibrio entre disciplina y respeto/afecto.

El profesor gestiona el desarrollo de la tarea educativa, movilizando en la relación con sus estudiantes, cercanía y confianza.

La cercanía con los alumnos crea lazos de confianza. Es fundamental una buena conexión entre los y las estudiantes con él o la docente, siento que como profesor debo construir una relación positiva con mis alumnos en que los estudiantes noten que el profesor es alguien en quien confiar a nivel personal, más allá de los aprendizajes curriculares (GFocal 4)

En el marco de estas disposiciones personales, el trabajo docente se posibilita en tanto se generan ambientes cordiales y nutritivos de aprendizaje, producto de una competencia pedagógica que el docente es capaz de movilizar.

Debe existir un buen clima dentro del aula dotado de afectividad. Darles afectividad y cariño, creer en ellos, entendiendo que dar afectividad no es andar abrazando a los alumnos a cada momento, más bien el cariño se demuestra en las ganas que pongo en hacer mis clases, en demostrar a los niños que la clase está hecha para ellos, que el profesor se interesa porque aprenda, que no tenga miedo a hacer una pregunta o a equivocarse, los niños se encuentran en un contexto muy vulnerable, donde tienen muchas carencias, no sólo económicas (GFocal 4)

Como elemento transversal que cruza los planteamientos de los docentes, se plantea que la tarea docente debe sustentarse en la disciplina y el respeto como condición para el aprendizaje.

Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de equidad, y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento (GFocal 2)

El respeto es la base, la esencia de cualquier acto entre educador y educando. Los docentes deben entender que su labor va más allá de la mera transmisión de conocimientos, y que debe estar centrada en el reconocimiento y respeto de sus estudiantes (GFocal 3)

Se reconoce que esta dimensión de la tarea docente es una condición necesaria de fortalecer, en medio de las complejidades de la sociedad actual, donde la autoridad pedagógica tradicional precisa ser reconfigurada.

La pérdida de los valores es un síntoma de crisis de una sociedad. La falta de respeto generalizada hacia la autoridad, y en este caso la autoridad del profesor dentro del aula se hace muy evidente en las escuelas y no es más que un ejemplo de la relatividad de los valores en la actualidad. Como todo es tan ambiguo y los padres cada vez más ausentes en la formación de sus hijos, han tomado un rol solo crítico del rol del profesor y muchos se oponen a las normas establecidas quieren ser ellos quienes se “encargan de sus hijos” desde la casa y cuando el profesor intenta hacer su trabajo se topa con cosas que “no puede hacer”, “ni puede decir”, en resumen, si en los hogares no es valorada la figura del profesor, los estudiantes tampoco lo harán y esto pone en peligro el trabajo que se desea realizar y por tanto los objetivos que se pretenden alcanzar (GFocal 5)

4. Discusión y conclusiones

Las creencias sobre educación que manifiestan los mentores que acompañan a profesores principiantes, revela los esquemas de carácter subjetivo desde los cuales se enfrentan al ejercicio de su rol, pues las creencias inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar y enfrentar las propuestas de enseñanza y formación (Davini, 2015). Lo anterior, cobra particular interés en un contexto de sociedad líquida (Bauman, 2006), y por tanto de incertidumbre y complejidad en que el ritmo de cambio social intrageneracional (Férrandez- Enguita, 20011) se muestra rápido e intenso, poniendo de manifiesto el declive de la institución escolar como generadora de identidad (Dubet, 2002).

En unos casos, estas creencias desvinculadas de las transformaciones sociales y culturales, conducen a representaciones y rutinas acríticas, expresadas en la acomodación pasiva a las exigencias planteadas. En ese sentido, encontramos representaciones en torno a la docencia que se muestran ideales y circunscritas a nociones poco analíticas de la naturaleza de la tarea docente en un tiempo en que las instituciones educativas son demandadas por nuevos requerimientos formativos (Alliaud, 2017; Vera, 2007). Ejemplo de aquello, la referencia a la vocación que sigue atrapando la docencia a la idea de servicio y apostolado, sin permitir avanzar a su profesionalización; y, por otra parte, la reseña a la disciplina, en su dimensión conductual y técnica de control, y con ello, anclada a una noción de homogeneidad (Tenti, 2007; Duschatzky y Birgin, 2001). Las creencias que manifiestan los sujetos investigados se ven tensionadas cuando se muestran conscientes de que la docencia ha de conciliar, por una parte, el reconocimiento y atención a la diversidad del estudiantado y por otra, la respuesta a la estandarización y la función social a la que tiende a responder el sistema educativo, y el mismo profesorado en sus referencias al concepto de disciplina y de autoridad pedagógica.

Por el contrario, también se observa una actitud reflexiva en el profesorado que participa de la investigación, expresada en la revisión de los propios supuestos y de las formas de actuación que facilitan el reconocimiento, y en definitiva la liberación de las ataduras de hábitos para diseñar nuevas alternativas y formas de actuación más en sintonía con las demandas formativas en la actualidad. Expresión de aquello, las narrativas en torno a la complejidad de la tarea docente como expresión de una demanda creciente de atención a la diversidad del estudiantado (Hargreaves, Earls y Ryan, 2000; Morais, 2004) y de la complejidad insospechada que refleja el contexto sociocultural de la familia y de la sociedad en su conjunto.

Coherente con esta perspectiva, “el resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar” (Alliaud, 2017, p.53) y que el profesorado en estudio logra advertir. Las creencias explicitadas por los docentes resultan altamente coincidentes con la naturaleza de los habitus que configuran las instituciones educativas y las demandas que experimentan en la actualidad. Como expresión de lo planteado, estos profesores verbalizan creencias en torno a las ideas de acceso a un universo cultural de los estudiantes como imperativo de la tarea educativa, así como también una fuerte impronta en la formación valórica, en tanto pilar que sostiene a las instituciones, otorgándole legitimidad ya que se parte del supuesto que la posición de valores, lograda por un trabajo sistemático de intervención sobre las nuevas generaciones favorecería finalmente su formación. Sin embargo, en la actualidad los sistemas educativos, enfrentan dificultades en su posibilidad real de seguir fabricando subjetividades y desarrollar los procesos de socialización. Para los investigados: “la pérdida de los valores es un síntoma de crisis de una sociedad. La falta de respeto generalizada hacia la autoridad, y en este caso la autoridad del profesor dentro del aula no es más que un ejemplo de la relatividad de los valores en la actualidad” (GB1). Este planteamiento resulta altamente coincidente desde el punto de vista teórico con la presencia de una realidad en que “los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individuales y, progresivamente se transforman las representaciones sobre la socialización” (Dubet, 2006, p.64).

Así, los relatos docentes dejan entrever esta compleja demanda, la que para ellos se manifiesta en un crisol de nuevas tareas en torno a lo que implica la crisis de valores y sentido, la diversidad del estudiantado y su derecho a participar activamente en su proceso formativo, y las necesidades de nuevas formas de relación que, en definitiva, vienen a reconfigurar la naturaleza del trabajo del profesorado.

Las creencias planteadas por los docentes investigados a la luz de las nuevas demandas formativas se traducen en un continuo de posibilidades y limitaciones educativas.

En el primer caso, como expresión de las posibilidades, existirían en el discurso de los profesores entrevistados, espacios de avance y cambio reflejados en la clara conciencia del perfil diverso del estudiante y la naturaleza de la tarea educativa, y el imperativo ético de saber quiénes son y cómo aprenden, para desde ahí organizar y desarrollar el trabajo docente.

Y paradójicamente con lo anterior, existirían bloqueos representados por las dificultades para responder a las exigencias externas del sistema y resignificar la naturaleza de la formación valórica. Así, advierten la presencia de una institucionalidad sustentada fuertemente en la lógica de la rendición de cuentas. Vinculada a los conceptos de gestión y gobernanza “incorpora exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas, desarrollándose un trabajo escolar orientado a responder tales pruebas, derivando en estrechamiento del curriculum; individualizando y desprofesionalizando la docencia (Ruffinelli, Cisternas, Córdoba, 2017, p.23)

En lo valórico, constatan el imperativo de su abordaje, sin embargo, advierten lo difícil que se torna en el escenario actual ya que el descompromiso de la familia y el énfasis en los resultados vienen a representar riesgos efectivos para el desarrollo de la tarea educativa. Según lo confirman: “siento que cada vez más los sistemas educativos han despersonalizado el proceso educativo, mediante pruebas estandarizadas” (GB1).

No obstante, es altamente llamativa la ausencia explícita, en las creencias de este profesorado, de referencias a las complejidades del contexto más allá del aula, lo que es equivalente a afirmar que las preocupaciones docentes en torno a las demandas de su tarea se encontrarían circunscritas preferentemente al espacio del aula. Ello pone de manifiesto, la presencia de un profesorado y en consecuencia de una institución, que se sigue pensando de manera endógena, esperando funcionar al margen de la realidad o procurando desarrollar su tarea, sin avanzar en la construcción de una relación más bidireccional con los macro entornos sociales y culturales. Ello resulta

preocupante toda vez que estos contextos sociales y culturales están generando un impacto en la potencialidad de la institución educativa para finalmente regular el comportamiento de niños y jóvenes. En las instituciones educativas más allá del discurso, su habitus sigue intentando ajustar funcionalmente al sujeto y la estructura (Tiramonti,(2004).

De acuerdo a los resultados de este estudio que ha pretendido indagar las creencias en torno a la tarea educativa de profesores formados en mentoría y que enfrentan la labor de acompañar a profesores noveles en su inserción profesional, se pueden extraer las siguientes conclusiones. Primero, los procesos de acompañamiento deben sustentarse en la competencia de los sujetos – en este caso mentores- para constituirse en un sujeto crítico y consciente de las propias creencias y puntos de vista para someterlos a discusión en función de los desafíos planteados a su rol en un escenario social y cultural dotado de complejidad e incertidumbre. Solo así puede desarrollar la necesaria perspectiva para ayudar a otros profesores –principiantes-, a experimentar un proceso que asegure desarrollo profesional y construcción de identidad, logrando una adecuada comprensión de la tarea docente en escenarios sociales en permanente reconfiguración.

Segundo, las creencias de los mentores condicionan (facilitan o limitan) su respuesta a la tarea educativa y, en consecuencia, a su rol como mentores. Situarse adecuadamente en estos nuevos escenarios pone de relieve, la necesidad de un espacio de trabajo y de formación, que considere las dimensiones y necesidades de la vida de los profesores como criterio fundamental de una justicia de reconocimiento orientada al desarrollo de sus capacidades.

Tercero, los procesos de mentoría están condicionados fuertemente por los sistemas de creencias de quienes la desarrollan. En el caso de los participantes de la investigación, sus creencias respecto a la docencia resultan altamente coincidentes con la naturaleza de la mentoría. Los relatos relevan, la idea de relación centrada en brindar apoyo, guía y retroalimentación; basada en empatía, confianza, flexibilidad, compromiso, reconocimiento y valoración por el otro; y apoyada en una comunicación permanente y sistemática, aspectos altamente apreciados por los entrevistados.

Y cuarto, el hallazgo más novedoso y en estrecha relación con el estallido social que experimenta la sociedad chilena a fines del año 2019, es la necesidad de una reflexión profunda en torno al sentido de la educación y el rol del profesorado en lo que efectivamente están formando en los estudiantes, en términos de aprendizaje para un mundo que cambia e interpela por mayores niveles de justicia de reconocimiento y participación.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cuéllar, C., González, M., & Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, v. 18(2), p.1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext1543>

Calvo, C. (2006). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela a partir de la educación*. Barcelona: Anthropos.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles, CA: SAGE.

- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología Social*, v.16, p.3966. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (Compiladoras) (2001). *¿Dónde está la escuela?*. Buenos Aires: Manantial.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Palomares, F. (2003). *El estudio sociológico de la educación*, en Fernández Palomares, Francisco [coord.], *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, R. y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania*, v. 50, p. 191-208. Recuperado de https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57
- Goodson, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio*. México: SEP- Octaedro.
- Hermosilla, P. y Creus, A. (2018). *Relatos de formación y saberes docentes*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Meirieu, P. (2003). *Educación en la incertidumbre*. Barcelona: Alertes.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.
- Morais, A. (2004). Basil Bernstein. Sociología para a educação. En: Tedesco, A.; Torres, C. (orgs). *Educación crítica e utopía. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Afrontamiento. 1-14.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.19, p.317 – 328. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Ponce, S., García- Cabrero, B., Islas, D., Martínez, Y., Serna, A. (2017). De la tutoría a la mentoría. reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, v.11, n.2, p. 215-235. Recuperado de <http://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Santiago de Chile*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, v.31, n.59, p.178-192. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc., Campinas*, v. 28 (99), p. 335-353. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229.
- Vera, J. (2007). *Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante*. En: M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. Zapico, *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 11-37). Barcelona: Grao.