

HORIZONTES DE POSIBILIDAD DE LA MENTORÍA EN CHILE: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA PILOTO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISCURSO

CARMEN GLORIA NÚÑEZ*

MAURICIO PINO**

VERÓNICA LÓPEZ***

RESUMEN: A lo largo de la historia de Chile es posible identificar diversos discursos sobre la formación docente. Una reciente modalidad es la mentoría, en la cual un profesor con experiencia trabaja con un profesor que recién ingresa al sistema educativo. En este artículo presentamos un análisis discursivo desde una perspectiva foucaultiana, de la sistematización de un programa piloto realizado en dos regiones de Chile. Del análisis se concluye que los horizontes de posibilidad desde los cuales emergen las prácticas de dicha experiencia, configuran un discurso de la formación en el cual el profesor debe ser capaz de gestionar su propio trabajo, del desarrollo docente como un emprendimiento individual. Estos horizontes de posibilidad promueven ciertas prácticas para la mentoría, como la problematización del trabajo individual docente en el aula; pero limitan otras, como la problematización colectiva de las políticas educativas.

Palabras claves: Discurso. Desarrollo docente. Formación docente. Mentoría.

HORIZONS OF POSSIBILITIES OF MENTORING IN CHILI: AN ANALYSIS OF THE PILOT EXPERIENCE FROM THE DISCURSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT: Different discourses on teacher training can be identified throughout the history of Chile. A recent form of teacher training is mentoring, in which an experienced teacher works together with a teacher who has just entered the school system. Based on a Foucauldian perspective, this paper presents a discursive analysis of the systematization of a pilot mentoring

* Doctora en Ciencias de la Educación y profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). *E-mail:* carmen.nunez@ucv.cl

** Magister en Etnopsicología y profesor de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). *E-mail:* mauro.pino.y@gmail.com

*** Doctora en Psicología y profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). *E-mail:* veronica.lopez@ucv.cl

program carried out in two regions of Chile. It appears that the horizons of possibilities from which the practices of this experience have emerged form a discourse of training where teachers should be able to manage their own work and teacher development should be an individual enterprise. Such horizons of possibilities promote certain kinds of mentoring practices, such as reflection of the individual work of teachers within their own classrooms; but limit others, such as collective reflection on educational policies.

Key words: Discourse. Teacher development. Teacher training. Mentorship.

HORIZONS DE POSSIBILITÉ DU MENTORAT AU CHILI:

ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE PILOTE DANS LA PERSPECTIVE DU DISCOURS

RÉSUMÉ: Dans toute l'histoire du Chili, il est possible d'identifier différents discours sur la formation des enseignants. Une modalité récente en est la mentorat, où un professeur expérimenté travaille avec un professeur qui vient d'arriver dans le système éducatif. Cet article présente une analyse discursive, dans une perspective foucauldienne, de la systématisation d'un programme pilote réalisé dans des régions chiliennes. Il en ressort que les horizons de possibilité d'où émergent les pratiques de ladite expérience forment un discours de la formation où le professeur doit être capable de gérer son propre travail et le développement des enseignants doit être une entreprise individuelle. Si ces horizons de possibilité promeuvent certaines pratiques pour le mentorat, comme la problématisation du travail enseignant individuel en classe, elles en limitent d'autres, comme la réflexion collective sur les politiques éducatives.

Mots-clés: Discours. Développement des enseignants. Formation des enseignants. Mentorat.

Introducción

Desde diversos análisis de nuestra realidad educativa se plantea que uno de los factores de gran relevancia en la calidad de la educación, son los procesos de formación docente. En respuesta a esta necesidad se ha establecido que una de las vías para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la implementación de procesos de formación continua que apoyen el desarrollo y crecimiento de las competencias profesionales de los docentes, con el fin de promover la mejora permanente de sus prácticas (Beca et al., 2006).

En este contexto podemos situar la iniciativa de los programas de mentoría, como una modalidad de orientación para el docente que recién inicia su ejercicio profesional, a través del trabajo conjunto con un profesor con más experiencia. Durante el segundo semestre del año 2008 se llevó a cabo un programa piloto de Mentoría a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el que fue desarrollado de forma simultánea en dos regiones de la zona centro-sur del país.

Esta experiencia piloto consistió en una mentoría estructurada como programa, el cual contaba con una metodología y una periodicidad en los encuentros entre mentores y noveles, previamente definidas. Los mentores formaban parte de la Red de Maestros de Maestros, quienes recibieron una preparación especializada para desempeñar su rol, a cargo de una universidad tradicional de la región respectiva. En el caso de los profesores noveles, se estableció como requisito que éstos debían encontrarse en su primer año de ejercicio laboral.

El presente artículo propone una lectura desde una perspectiva discursiva, según los delineamientos epistemológicos y metodológicos planteados por Michel Foucault, desde donde se pretende interrogar los discursos y las prácticas en torno a la formación docente en Chile vinculados a esta experiencia de mentoría. Desde esta perspectiva, se realiza un breve recorrido histórico en torno a las transformaciones discursivas ligadas a la formación docente en Chile, para luego analizar uno de los discursos contemporáneos que permite la instauración de determinados horizontes de posibilidad desde donde emergen las prácticas materiales y concretas de este programa piloto de mentoría.

Aproximación metodológica: un análisis del discurso desde la perspectiva foucaultiana

Plantear un análisis desde la noción de discurso, implica un posicionamiento epistemológico que lleva a hacer ciertos giros en la mirada. Uno de los grandes exponentes de la noción de discurso es Michel Foucault (1926-1984), quien logró articular un planteamiento epistemológico con el desarrollo de una metodología constituida por un conjunto de herramientas de análisis.

Para Foucault, inspirado en el pensamiento de Friedrich Nietzsche, los grandes relatos acerca de la historia del hombre, caracterizados por sus etapas sucesivas, marcadas por la tradición, la continuidad y la naturalización de muchas de sus nociones más fundamentales, se constituyen como discursos verdaderos, universales y neutros, a través de una voluntad de verdad sustentada en relaciones de poder (Foucault, 2004). De este modo, un discurso no emerge y se sustenta en el tiempo por su mayor cercanía a la verdad, o por salir airoso frente a criterios de falibilidad, sino por la voluntad de verdad que lo sustenta y por las relaciones de poder que instala. Discurso y poder son instancias que no pueden separarse, por ello trabajar desde esta noción de discurso supone dar cuenta de las relaciones de poder que lo atraviesan.

Desde esta perspectiva, discurso no es solamente el vehículo que transporta ideas, conceptos, significados, ni es sólo lo que hace posible la comunicación entre

los humanos; sino que es, más bien, un escenario de luchas de poder. Así, hablar no es un simple acto de voluntad individual, ni de libertad ni de creación propia, puesto que el discurso se encuentra regulado y sujeto a mecanismos de control. Por tanto, el centro del análisis de discurso desde esta forma de abordaje, no son los significados, ni las operaciones psicológicas del sujeto que enuncia un discurso, como tampoco develar elementos o significados ocultos; sino que se propone analizar su funcionamiento, sus reglas y sus condiciones de emergencia (Albano, 2003). De este modo, lo que se busca es identificar las coordenadas que configuran el escenario en que dichos discursos emergen y pueden ser dichos, dentro de los cuales se encauzan las percepciones personales de los sujetos en sus discursos individuales.

Bajo esta forma de análisis discursivo, el centro productor del discurso no es el sujeto, sino que éste pasa a ser una función resultante del discurso, lo que Foucault denomina como el “quién habla”. No obstante, el discurso ejerce una función subjetivante, al delinear ciertos márgenes y establecer ciertos referentes desde donde se configura la subjetividad. Para Foucault, esta constitución subjetiva es entendida como *sujeción* a relaciones de poder, concebido como relaciones de dominación. Sujeción no es sometimiento, el sometimiento sería un terreno yermo, ya arrasado; el poder en cambio, transforma y produce.

Desde esta mirada el poder es dinámico, un flujo siempre en movimiento que atraviesa tanto a dominantes como dominados. Este dinamismo del poder lo hace inestable, siendo dicha inestabilidad también propia del discurso, lo que hace que las transformaciones discursivas repercutan en transformaciones en las relaciones de poder, y viceversa.

Desde esta perspectiva el poder se vincula con un saber, este último concebido como el régimen de verdades de una época. Es en esta relación donde emerge la dimensión política, la que opera desde un modelo estratégico como base fundamental, así el esquema estratégico de la guerra es aplicable al análisis político (Foucault, 2006). De este modo, el Estado deja de ser comprendido solamente como una institución pública – en el sentido más clásico del término –, sino que se entenderá por Estado un conjunto de estrategias que generan conocimiento y realidad, es decir, éste pasa a ser una categoría epistemológica.

Dicha visión del Estado permite hacer análisis más complejos de las políticas estatales y sus diversos efectos, los cuales actúan sobre y en las subjetividades a través de la configuración del saber. Una de las formas que Foucault reconoce como una estrategia de gobierno, es la que denomina como gubernamentalidad, la cual se focaliza en la población, orientada a generar un proceso de normalización y de adecuación de los sujetos a la norma, utilizando la ley y la disciplina reglamentada con un fin productivo. Es así como a través de la gubernamentalidad, los principios

de gobierno son trasladados desde el soberano hacia los propios sujetos, quienes a través de dichos principios se gobiernan a sí mismos.

Esta forma de gobierno opera en los sujetos a través del discurso y de las múltiples prácticas que lo acompañan, instalando maneras de ser y de pensar. De esta manera, el liberalismo de las sociedades contemporáneas va más allá de la elección de un sistema de producción económica, sino que busca constituir un sujeto económico, en el cual se apoya. Este *homo economicus* se gestiona a sí mismo bajo el modelo empresarial, según el cual el sujeto es su propia empresa (Foucault, 2008).

Para Foucault, la manera en que el sujeto se constituye como *homo economicus*, se vincula a su concepción de las relaciones de poder en tanto producción subjetiva. Más que determinar al sujeto en sus mínimos detalles, a través de mecanismos de opresión, lo que el poder hace es posibilitar ciertas producciones. Esta facultad productiva del poder es lo que se acuña con lo que denominaremos como *horizontes de posibilidad*, es decir, aquellos lineamientos desde los cuales emergen ciertas configuraciones subjetivas.

Según Foucault, las formas de ser y de pensar se instalan a través del discurso y de diversas prácticas, variando de acuerdo a las distintas épocas históricas. De ahí que para aplicar estos principios teórico-epistemológicos al análisis de una práctica contemporánea, se deben considerar las transformaciones discursivas por las cuales ésta ha atravesado considerando las relaciones de poder implicadas. En el caso de la formación docente se pueden distinguir una serie de discursos que han emergido con claridad en la historia, los cuales permiten reconocer las relaciones de poder que han moldeado la labor del profesorado.

Breves discursos de formación docente en Chile

En Chile no siempre fueron profesores quienes tenían la responsabilidad de la enseñanza. Hubo apóstoles, normalistas y funcionarios del Estado, cada uno de ellos es reflejo y emergencia de diferentes discursos que los constituyen y de los contextos sociales que los rodean. ¿Cuáles son esos discursos que marchan y en qué direcciones, previstas o imprevistas, se forman o de-forman? ¿Dónde están los caminos perdidos o encontrados para los docentes y sus formadores? ¿Qué nos dicen los nuevos sonidos de sus prácticas?

Para aproximarnos a estas respuestas considerando en forma genérica los vaivenes de la historia en la formación docente, es posible situarnos desde la Colonia. En el siglo XVII las órdenes religiosas fueron las primeras en instalar un sistema de enseñanza, ejercida por clérigos o apóstoles, cuyos conocimientos versaban sobre las sagradas escrituras y sus fines estaban focalizados en evangelizar a sus

alumnos. A estos maestros se les exigía pensar en la palabra del Señor y hacer que sus estudiantes repitiesen algunas de sus letras hasta internalizar el verbo divino, su formación no se distinguía de la de un clérigo y sus métodos de enseñanza se caracterizaban por incentivar la repetición y castigar con golpes a quienes erraban (Labarca, 1939; Nuñez, 2004).

En 1842, cuando se oficializa el funcionamiento de la escuela Normal de Preceptores, se comienza a configurar un nuevo discurso sobre la formación de profesores, que en 1884, gracias a los nuevos recursos obtenidos en la Guerra del Pacífico, se comienza a solidificar una voz relativamente unificada sobre los profesores y sus prácticas. Entre los hitos de este discurso normalista se encuentra la Ley Orgánica dictada en los años 60, que designa la carrera de profesor, dando mayor estabilidad y estímulos económicos para los preceptores (Labarca, 1939).

Pronto los normalistas se masificaron por Chile y con ellos se comenzó a instalar un sistema de formación bajo el método de instrucción alemán *Herbartiano*, estas “escuelas herbartianas transmitían una enseñanza totalmente receptiva, sin diálogo entre profesor y alumno y con las clases que obedecían a esquemas rígidos y preestablecidos” (Nazaré en Ferrari, 2003, p. 47). Los profesores debían tener conocimientos sobre los contenidos, pero principalmente dominar un método específico de enseñanza, el que aplicaban uniformemente a lo largo de todo el país. De hecho, una de las representantes de este movimiento destaca la unificación como la mayor ventaja de la Escuela Normal.

En la Escuela normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes, se seguía el método de “la palabra normal”. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa. (Muñoz en Nuñez, 2004, p. 9)

Desde su conformación por decreto, masificación y extinción, a la Escuela Normal le coexiste el discurso de los profesores secundarios. Emerge en íntima vinculación a la creación del Instituto Pedagógico, sus primeros actores son 29 jóvenes que en 1893 recibían el título de *Profesor de Estado*, “[e]l objetivo específico de los liceos se concentró en servir de preparatoria a la Universidad, bajo cuya jurisdicción se mantuvieron hasta 1927. Por lo tanto, los esfuerzos se encaminaron exclusivamente a la impartición de conocimientos” (Labarca, 1939, p. 221). Los profesores secundarios se aferraron a su disciplina para posicionarse en la sociedad desde un lugar distinto a los normalistas, cuestión que se vio favorecida por el Estatuto Administrativo de 1960, que básicamente calificó a este grupo de maestros como funcionarios públicos. Los profesores secundarios fueron muy exigentes en el manejo adecuado de los

contenidos, en la transmisión directa de estos y por otro lado, mantenían un fuerte compromiso de demanda social.

Entre los misioneros, normalistas y secundarios es evidente que no hay un mismo profesor, son prácticas y pensamientos distintos en torno a la educación, no obstante coexiste una noción de colectivo docente, como si la forma de los maestros estuviese ligada directamente a una masa de profesores que trabaja en conjunto, independientemente del tipo de trabajo que se realice. Es importante resaltar como los profesores se formaban en un seminario o en el internado, compartiendo gran parte de sus vidas juntos, cuestión que prevalecía en el caso del instituto, el que rápidamente tomó la figura de un gremio similar a un sindicato.

Luego del golpe militar en 1973 todas las escuelas normales fueron suprimidas y la formación del Instituto desmantelada; se ejerció una fuerte disminución en los recursos destinados a los profesores, lo que se consagró en la transformación del lugar social del profesor, desde funcionario del Estado a un inédito régimen de trabajo privado. Así se impuso un nuevo discurso para los profesores, donde el maestro debía saber obedecer para que en sus prácticas pudiese mandar. La voz de este discurso la encontramos ilustrada en un mensaje del Rector de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, don Fernando González Celis, dirigido a sus estudiantes en marzo de 1981:

Queremos hacer de ti un educador profesional y lo haremos, aunque a veces te disguste o no te resulte claro el por qué de los deberes que se exijan. Comprenderás algún día, mejor pronto que más tarde, que para aprender a mandar primero debes aprender a obedecer... En efecto, quien no es capaz de dominarse así mismo, de forjarse en una escuela de disciplina y orden personal, carece desde luego de los méritos morales para influir sobre sus semejantes. (Núñez, 2002, p. 31)

Los saberes de estos profesores se encontraban alejados de sus prácticas y determinados por un mandato superior. Si bien durante estos años existieron agrupaciones de profesores disidentes, algunas de las cuales culminaron con la forma que actualmente tiene el Colegio de Profesores, en gran medida las prácticas y posibilidades de reflexión se encontraban limitadas y determinadas por el peso de la dictadura.

Con la recuperación de la democracia en los años 90 y la implementación de la Reforma Educacional, se realizaron una serie de acciones para proteger contractualmente a los profesores y elevar su estatus profesional, impulsando un discurso sobre el desarrollo profesional docente que destaca las características individuales de los maestros, aun cuando se aborde desde una perspectiva colectiva. El Ministerio de Educación, por medio del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), ha propiciado una nueva política de formación docente

continua, la que comienza a instalar un discurso de “perfeccionamiento docente”. En un principio estuvo caracterizado por la transmisión frontal de contenidos y destrezas didácticas, realizado por agentes externos y en espacios ajenos a las instituciones educativas (Montecinos, 2003).

Sistemáticamente fue variando hacia un proceso de “desarrollo profesional” basado en un aprendizaje colaborativo, realizado por docentes que compartían experiencias en aula y realizados en las mismas instituciones educativas (Beca, 2005). Así se focalizó el trabajo en acciones que reconocen la dimensión colectiva del trabajo docente y la distribución social de los saberes que lo sustentan. Sin embargo, el desarrollo profesional se acentuaba como una responsabilidad individual donde las habilidades emprendedoras de los maestros resultaban fundamentales.

Desde este modelo se señala que el profesor es concebido como un productor activo de conocimientos, que participa en el intercambio de experiencias con otros docentes de aula y busca una solución conjunta para los problemas emergentes en sus prácticas (CPEIP, 2007).

Este nuevo discurso de formación docente encuentra hoy su ápice en la Red de Maestros de Maestros (RMM), instalada como uno de los programas más innovadores de desarrollo profesional entre pares en Chile. Constituida luego de una negociación entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, fue implementada por primera vez en el año 2003. Su propósito se estableció como “fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades profesionales de docentes destacados, (...) contribuyendo así, al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula” (Beca, 2005, p. 5). La Red está compuesta por profesores de aula de establecimientos municipales o particulares subvencionados, quienes deben obtener y mantener la Asignación de Excelencia Pedagógica, de este modo se pretende asegurar que sea un profesor con experiencias de aula y con un bagaje certificado de conocimientos (CPEIP, 2007).

De este modo se busca que los profesores que conforman la Red piensen sobre los contenidos y las prácticas donde se ven aplicados estos conocimientos, se incentiva a realizar un tipo de trabajo colaborativo, pero principalmente se destaca el desempeño individual pretendiendo que se extienda a un desarrollo más amplio en las instituciones en las cuales participan. De esta manera, se pretende constituir *profesionales de la educación*, como entes activos en la generación de conocimientos, según sus propias experiencias y considerando la de sus “pares”.

Entre las iniciativas de desarrollo profesional que mayor fuerza han adquirido en los últimos años, y en las que actualmente participan activamente integrantes de esta Red, se encuentran los programas de mentoría, donde un profesor de la red asume el rol de *mentor* de otro profesor que recientemente ha ingresado al trabajo en

aula, denominado *novel*. Entre estas experiencias destaca el programa piloto realizado durante el segundo semestre del año 2008 en Chile.

Las dimensiones del análisis

Tal como se ha señalado, los discursos no son palabras vacías ni contenidos asépticos. Durante la historia han existido diferentes discursos que han constituido maneras de concebir la labor docente: el maestro ha sido un apóstol que evangeliza, un profesor normalista que aplica un método y trasmite conocimientos, o un profesor secundario que conoce en profundidad su disciplina y se moviliza colectivamente. Actualmente se ha enfatizado que el profesor debe ser un profesional de la educación. Todos ellos son discursos en torno al ser docente que aun hoy se entrecruzan y se yuxtaponen, los que más allá de indicar los deberes religiosos, laborales o profesionales, configuran formas de hacer y de pensar en los docentes, es decir, son efectivamente discursos que forman profesores.

El presente análisis se focaliza en uno de los discursos contemporáneos de la formación docente, considerando aquellas prácticas discursivas y materiales que emergen a partir de él. De este modo, analizaremos las prácticas de la experiencia piloto de la mentoría en Chile, particularmente aquellas emergentes de la relación establecida en el trabajo entre profesor *novel* y el mentor. Para ello se ha tomado como base las entrevistas semiestructuradas y *focus group* que fueron realizadas a 8 mentores y 8 profesores noveles que participaron del programa. Asimismo, se consideran las pautas de registro que fueron elaboradas por los mentores luego de cada sesión.

Es importante destacar, tanto en términos metodológicos como epistemológicos, que la voz de los participantes no ha sido considerada solamente como un suministro de información sobre el programa, sino más bien como aquello que puede ser dicho dentro de una determinada superficie de emergencia discursiva, a la vez que como un ápice donde se articula un discurso que los constituye y trasciende.

El análisis se encuentra organizado en base a la distinción de dos dimensiones: la primera alude a los horizontes de posibilidad en torno a las prácticas que se materializaron en esta experiencia; tales como el método, los espacios y los tiempos destinados a esta formación docente. La segunda dimensión corresponde a los horizontes de posibilidad que se configuran en torno al pensar docente; lo cual entenderemos específicamente como aquellos conocimientos que deben dominar los profesores, las temáticas en torno a las cuales se desarrolla la reflexión, y los referentes generales a los que los profesores pueden aludir para dar cuenta de sus prácticas y dotarlas de sentido.

Los horizontes de posibilidad en torno a las prácticas

Existiendo diversas modalidades de trabajo para el desarrollo de la mentoría, para este programa piloto la metodología utilizada consistió principalmente en el trabajo en díadas conformadas por un profesor mentor y un profesor novel. El profesor mentor era responsable de buscar mediante sus propios recursos a uno o dos profesores noveles con quienes trabajar. Esta situación en algunos casos resultó ser una carga para el mentor, tal como lo narra la siguiente mentora:

(...) o sea fue una cosa bastante estresante para nosotros igual porque veíamos que en un tiempo determinado debíamos encontrar esos noveles y sabíamos por ejemplo que habían páginas y páginas de gente joven que estaba trabajando y cuántas necesidades tenían. (Focus, Mentoras 3).

Asimismo, la actividad de mentoría contaba con encuentros presenciales y virtuales.¹ Los participantes refieren que los lugares donde se desarrollaron los encuentros presenciales con mayor frecuencia fueron: la sala de clases, sala de profesores, el patio de la escuela, en la casa del mentor, en la universidad y en algún café. Es decir, la mentoría podía ser realizada en una multiplicidad de espacios, ubicándose algunos de ellos fuera de los emplazamientos institucionales, o incluso aún dentro de la institución, muchas veces la mentoría tenía lugar en espacios informales y variables. Dichas condiciones de trabajo no garantizaban que su desarrollo estuviese libre de interrupciones, así como tampoco la confidencialidad que supone la realización adecuada de una actividad como ésta.

Esta misma falta de formalización del proceso se hizo extensiva al tiempo. Así, la totalidad de los participantes refieren como deficiencia del programa la falta de una institucionalización del tiempo destinado a la mentoría, el cual no se encontraba considerado en la carga horaria del novel ni del mentor. "Porque con la mentora yo tenía que coordinarme, a veces ella me llamaba [la mentora] yo le decía sabes que hoy día tenemos TIC, mañana tenemos LEM, no voy a poder" (Novel 4, Entrevista).

Frente a ello, ambos participantes debían recurrir al uso de tiempos extra o personales, cuya disponibilidad dependía de la voluntad individual de cada uno, lo que entorpecía el desarrollo fluido y constante de la mentoría. Del mismo modo, debían negociar con los equipos directivos de las escuelas los permisos correspondientes para realizar las sesiones.

De esta manera, es posible observar cómo la operacionalización del programa tuvo su principal apoyo en la gestión personal que debía realizar el mentor, puesto que debía encontrar por sí mismo al novel con quien trabajar, a través de

la implementación de sus propios canales y estrategias de búsqueda, para luego gestionar los tiempos y los lugares en los cuales llevar a cabo la actividad. A su vez, también dependía de la disposición personal del profesor novel y de su capacidad de adaptarse a las condiciones de la mentoría. En síntesis, la ejecución del programa se encontraba sujeta en gran medida a los esfuerzos individuales del mentor y del novel, y a sus capacidades de gestión personal. Con ello la mentoría se posicionaba en el discurso como una tarea a ser cumplida por sus participantes.

Como se puede ver, para lograr que se materializara el programa, el énfasis en esta experiencia piloto estuvo en el despliegue de habilidades individuales del mentor y del novel, más que en la institucionalización del proceso. Esta situación catalogada como una deficiencia del programa por los participantes, puede ser leída como una racionalidad que se apoya en la gestión personal de los actores, sobre la cual se organizan las prácticas concretas de la mentoría.

Dicha racionalidad basada en la gestión personal actúa como un horizonte de posibilidad de las prácticas que emergen en este trabajo de mentoría. Este fenómeno, más que dar cuenta de una desregularización del programa piloto, constituye y reproduce un discurso de formación profesional docente donde el individuo aparece como responsable de su propia formación, utilizando tiempos y espacios personales que escapan a los procesos institucionales. Asimismo, este discurso constituye al docente como un sujeto cuya capacidad de autogestión es uno de sus atributos destacados.

Los horizontes de posibilidad en torno al pensar docente

El trabajo de la mentoría en este Programa consistió principalmente en un proceso de reflexión entre mentor y novel acerca de diversos aspectos del quehacer docente. Estos aspectos no se encontraban establecidos de manera previa, sino que su carácter fue emergente, según las necesidades y experiencias vividas por el profesor novel a partir de su ejercicio profesional:

Si bien podemos tener un plan a seguir, nuestro objetivo general inicial, debe prevalecer frente al proceso del mentoramiento. Las temáticas pueden variar, pero, el lograr procesos reflexivos, íntimos de crítica/autocrítica positiva, es lo principal. (Mentor. Tabla de Temas Emergentes Fichas de Registro)

Este proceso reflexivo se desarrolló principalmente sobre la base del diálogo entre ambos participantes, el cual requería como condición el establecimiento de una relación de horizontalidad y apertura entre ellos. Esto constituía un desafío particularmente importante para el mentor, quizás más habituado que el profesor novel a situarse en la posición de enseñante de un otro que posee menos conocimiento.

Asimismo, esta reflexión dialógica requería del desarrollo de la capacidad de escucha por parte del mentor, para quien ésta fue una de sus principales herramientas de trabajo.

Entre los aspectos sobre los cuales la reflexión se centró de manera más recurrente, se encontraron las prácticas docentes, las vivencias personales del profesor novel, sus dudas e inquietudes profesionales, y las situaciones conflictivas cotidianas. En general, la mayor parte de los encuentros se desarrollaron sobre la base de compartir experiencias en conjunto entre profesor novel y mentor, centrándose la reflexión en cómo el profesor novel vivencia su quehacer profesional, en sus formas de abordaje de situaciones que le resultan complejas y sus potencialidades personales para manejarlas.

Me ayudó mucho a reflexionar, a ver no solamente mi debilidad sino a ver... eeh... mi potencial, entonces eso fui descubriendo, eso me sirvió mucho... porque descubrí mi... yo soy bien autocrítico, entonces me quedaba con esa autocrítica pero no me daba cuenta del potencial que tengo, lo otro como que opacaba eso... entonces gracias a la mentoría me di cuenta de cuáles son mis debilidades pero también cuáles son mis fortalezas. (Novel 1, Entrevista)

También hubo quienes desarrollaron una reflexión en torno al perfilamiento de sus carreras profesionales, visualizando posibilidades a futuro según sus potencialidades e intereses. En estos casos, el trabajo junto al mentor se centró igualmente en el descubrimiento por parte del novel de dichas potencialidades y recursos personales en relación al desarrollo profesional.

(...) pero ¿me veo todo el tiempo aquí haciendo clases?, a lo mejor el día de mañana y aspirar a una jefatura de UTP a una dirección del colegio o puedo irme por otro lado no sé dedicarme a hacer investigaciones hacer otro tipo de trabajos y me sirvió porque la verdad es que yo me había hecho interrogantes pero nunca con tan profundidad y me las empecé a hacer y me gustó la verdad, me gustó. (Novel 4, Entrevista)

En las encuestas post, entrevistas y *focus group*, fue posible relevar que para algunos profesores noveles la ausencia de algunos temas en la reflexión dialógica, constituyó una deficiencia. Entre dichos temas se destacaron los nuevos contenidos curriculares, nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, políticas educativas, y manejo disciplinario de sus alumnos.

De esta manera, fue posible constatar cómo algunos noveles compartieron plenamente el sentido de una mentoría basada en la reflexión personal, percibiéndola como una instancia altamente positiva y ventajosa; mientras que otros noveles, enfrentados a la misma metodología, sintieron que dicha instancia por momentos carecía de sentido o no satisfacía sus necesidades como docentes.

En este contexto hubo una demanda por parte de algunos noveles, de trabajar en torno a las políticas educativas actuales y a sus potenciales impactos sobre el quehacer docente. Dicho interés se encontraba presente incluso como expectativa de los noveles frente a la mentoría, antes de que ésta comenzara. Estos profesores plantearon querer conocer más sobre este tema que consideran de suma relevancia para el escenario educativo actual en nuestro país, de cómo el profesor debe adaptarse a los nuevos cambios, y las implicancias que tienen para su ejercicio profesional. La reciente ley SEP² fue uno de los ejemplos citados.

(...) me gustaría que tratáramos temas de contingencia, la ley, la 20.020, la SEP o sea cosas... que te generan aprendizajes que sean de, que sean de provecho para nosotros, porque nosotros no podemos estar aquí dos horas semanales digamos reflexionando, si bien uno reflexiona. (Novel 4, Entrevista)

En esta experiencia piloto la reflexión docente versó principalmente sobre los desafíos que involucraba para los profesores noveles el inicio de su labor docente, el cual involucraba aspectos como el ingreso a la cultura escolar, la relación con los pares y el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para sus estudiantes. Esta forma de orientar la reflexión involucró poner como centro de la mentoría los procesos personales y emocionales de los profesores noveles, haciendo de la instancia de mentoría un espacio de contención frente a las dificultades cotidianas que experimentaban estos profesores.

Para realizar este trabajo, los mentores consideraron de suma importancia el desarrollo de sus habilidades de escucha activa, cuestión que les permitía empatizar con los profesores noveles. Debido a ello, algunos mentores señalaron que en ciertas oportunidades los límites de su rol tendían a hacerse difusos, tomando un cariz cercano al apoyo psicológico.

Dentro de este formato, los horizontes de posibilidad que se configuran permiten la naturalización de un pensar docente vinculado al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y al desarrollo personal de los participantes, quedando fuera otras esferas en torno a las cuales se puede movilizar el pensar docente. De este modo, las políticas educativas son mencionadas como un tema ausente de la reflexión que se realizó en el trabajo de mentoría. El que estas políticas no hayan sido consideradas constituye un elemento significativo para el presente análisis, puesto que da cuenta de cómo se concibe el desarrollo profesional docente y más aun, de las posibilidades y límites que debiese mantener la reflexión. Si bien facilita la transformación de las prácticas profesionales y el mejoramiento del estado de ánimo del profesor frente al trabajo, deja fuera de cuestionamiento reflexivo los marcos desde los cuales se configuran estas prácticas.

El discurso posiciona así al maestro como un transformador de sus propias prácticas y de la dinámica del aula, pero no como un interlocutor relevante para el análisis de las políticas públicas que enmarcan las prácticas de los docentes.

Discusiones finales

Al abordar el problema del desarrollo profesional docente desde la perspectiva del discurso, se evidencian las transformaciones que éste ha experimentado en el ámbito de la formación docente. La pregunta sobre cómo debería ser un profesor y cómo debiese formarse, ha sido respondida desde diversas miradas según el saber de la época histórica.

A través del análisis del Programa Piloto de Mentoría en Chile, podemos concluir que los horizontes de posibilidad desde los cuales emergen las prácticas de dicha experiencia, configuran un discurso de la formación en el cual el profesor debe ser capaz de gestionar su propio trabajo. Ello se ve materializado en el caso del mentor, en la necesidad de recurrir a sus propios medios para contactar a los noveles con quienes trabajar, además de la gestión que ambos – mentor y novel – debieron realizar para coordinar sus tiempos y espacios de mentoría, incluso fuera del contexto institucional.

En relación al pensar docente, éste se centró principalmente en la reflexión en torno a las propias prácticas pedagógicas, y al fortalecimiento de los recursos personales para abordar las vivencias que surgen a partir del quehacer profesional. De este modo, es posible decir que la experiencia de mentoría se centró de manera importante en el trabajo en torno a la práctica docente individual del profesor novel, entendiéndose dicho trabajo de manera cercana al desarrollo personal.

A partir del análisis de ambas dimensiones, se puede observar cómo el desarrollo profesional docente es concebido como una experiencia personal del profesor, de carácter individual, y que recae fuertemente en el ámbito de las prácticas privadas. Esto más allá de dar cuenta de ciertas deficiencias a nivel de gestión institucional, remite a un discurso que acentúa los rasgos individuales de la profesión docente, que contrasta con los discursos anteriores en torno a la formación profesional. De este modo lo colectivo, que en otros discursos otorga sentido a la práctica y formación docente, parece estar actualmente mediatizado por un discurso de emprendimiento individual.

Asimismo, si se considera que la mentoría se encuentra dentro de las iniciativas que buscan potenciar la calidad de la educación, entonces cabe preguntarse por el discurso que se configura en torno a esta última, cómo es que ésta es concebida. Dentro de este escenario, el mejoramiento de la calidad de la educación tiende a

quedar fuera de un discurso que la convierte en un proyecto nación – como sostuvo la formación normalista en su época –, al posicionar como uno de sus principales ejes el mejoramiento de las prácticas docentes individuales y el fortalecimiento de los recursos personales de los profesores, ambos desarrollados en tiempos y espacios privados. Es así como fortalecer la calidad de la educación a nivel nacional, es posicionado dentro del discurso como una tarea personal del docente.

Esto último es claramente coherente con otras políticas implementadas actualmente para elevar los niveles de calidad educativa, donde cabe citar la evaluación docente. A través de dicho dispositivo se busca evaluar las prácticas pedagógicas del profesor de manera individual, dentro de un discurso que ubica el desempeño personal del docente como el principal factor influyente sobre el aprendizaje del estudiante.

Finalmente, a partir de estos horizontes de posibilidad de la mentoría, no resulta extraño que la reflexión en torno a las políticas educativas haya quedado fuera del diseño y de las prácticas del Programa. De ello se desprende que la discusión sobre este tema no es considerado como un ámbito pertinente en el trabajo con el profesor novel. Si consideramos que la mentoría se plantea como un espacio de formación docente, queda abierta la pregunta respecto al lugar que debe ocupar la reflexión en torno a las políticas educativas dentro de ella, en definitiva ¿cuáles son límites del pensar docente dentro de su formación profesional? ¿Qué discurso es el que configura dichos límites?

Notas

1. La frecuencia de las sesiones presenciales fluctuó entre diez a quince. Las sesiones virtuales se realizaban una vez por semana.
2. La Ley de Subvención Educativa Preferencial (SEP) se encuentra en funcionamiento desde el año 2008, su objetivo “es contribuir a la equidad social mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno(a) prioritario(a) a los sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados” (MINEDUC, 2008).

Referencias

- ALBANO, S. M. *Foucault: glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadratta, 2003.
- BECA, C. *Acciones de desarrollo profesional en Chile: su impacto en las prácticas docentes*. Trabajo presentado no Encuentro Internacional “Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento”. Bogotá, abr. 2005.
- BECA, C. et al. *Docentes para el nuevo siglo: hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago: MINEDUC, 2006.

CHILE. Ministério de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). *Programa de apoyo a la docencia "La Red de Maestros de Maestros"*. 2007. Disponible en: <<http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/2007090/2311150.laRMM.pdf>>. Acceso en: 24 nov. 2007.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley n. 20.248, de 25 de enero de 2008. Establece Régimen de Subvención Escolar Preferencial. Santiago: MINEDUC, 2008.

FERRARI, M. *Historia del pensamiento pedagógico occidental: grandes pensadores*. Buenos Aires: Papers, 2003.

FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets, 2004.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

FOUCAULT, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008

LABARCA, A. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universidad de Chile, 1939.

MONTECINOS, C. Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, n. 2, p. 105-128, 2003.

NÚÑEZ, C.G.; LÓPEZ, V. *Sistematización Programa Piloto de Mentoría OEI – Chile*. Santiago: autor, 2009.

NÚÑEZ, I. La formación de docentes, notas históricas. In: AVALOS, B. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC, 2002. p. 15-39.

NÚÑEZ, I. *La identidad docente: una mirada histórica en Chile*. Santiago: MINEDUC/PIIE, 2004. Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2011.

Recebido em 15 de junho de 2010.

Aprovado em 26 de julho de 2011.