

¿Qué revelan los profesores indígenas al inicio de la carrera profesional? Un estudio de la Escuela Estatal Intercultural *Guateka* Marçal de Souza - Aldea Jaguapiru en la ciudad de Dourados/MS

Queila Viana da Silva¹, Andréia Nunes Militão²

¹ Escola Municipal Francisco Meireles. Secretaria Municipal de Educação de Dourados - MS. Aldea Jaguapiru de Dourados, 746 b. Dourados - MS. Brasil. ² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Autor para correspondência/Author for correspondence: andreamilitao@uems.br

RESUMEN. Este artículo tiene su origen en estudios de campo realizados en la Escuela Estatal Intercultural *Guateka* Marçal de Souza, ubicada en la Aldea Jaguapiru en la ciudad de Dourados/Mato Grosso del Sur. Su objetivo principal es identificar elementos considerados por los profesores principiantes indígenas como facilitadores u obstaculizadores de su iniciación a la profesión. Para captar las potencialidades y posibles dificultades propias del inicio de la docencia, la investigación se organizó en tres etapas: 1) análisis documental del Proyecto Político Pedagógico; 2) aplicación de un cuestionario a todos los profesores de la escuela seleccionada; y 3) realización de entrevistas con cinco profesores principiantes, es decir, aquellos que estaban practicando la docencia desde hace menos de cinco años. El análisis de los datos recogidos indica dificultades en el ejercicio inicial de la docencia, entre ellas destacan la inexistencia de material didáctico en la lengua guaraní y terena, la ausencia de apoyo de la administración (coordinadores y directores pedagógicos) y la falta de solidaridad de los compañeros con más experiencia. Otra dificultad encontrada fue el rechazo de la comunidad y de los estudiantes ante la salida de docentes no indígenas para que los docentes indígenas ocuparan el puesto. Se desprende que la inserción de profesores indígenas, además de las dificultades señaladas por la literatura en el área, revela un escenario con características propias de la realidad indígena.

Palabras clave: Formación del Profesorado, Profesor Principiante Indígena, Iniciación a la Docencia.

What do reveal indigenous teachers at the beginning of their careers? A study by the Intercultural Guateka Marçal de Souza State School - Jaguapiru village in the city of Dourados/MS

ABSTRACT. This article originates from the field research developed at the Intercultural Guateka Marçal de Souza State School, in the Jaguapiru Village, in the city of Dourados/Mato Grosso do Sul. Its main objective is to identify elements considered by the indigenous beginning teachers as facilitators or hinders of their initiation into the profession. To capture the potentialities and possible difficulties characteristic of the beginning of teaching, the research was organized in three stages: 1) documentary analysis of the Pedagogical Political Project; 2) application of a questionnaire to all teachers of the selected school; and 3) conducting interviews with five beginning teachers, that is, those who had been teaching for less than five years. The analysis of the collected data indicates difficulties in the initial exercise of teaching. Among them, we highlight the lack of didactic material in Guarani and Terena; absence of support from managers (pedagogical coordinators and directors), and lack of solidarity from colleagues with more experience. Another difficulty found was the community and students' rejection regarding the departure of non-indigenous teachers to allow indigenous teachers to assume the position. Apparently, the insertion of indigenous teachers, in addition to the difficulties indicated by the literature in the area, reveals a scenario with specific characteristics of the indigenous reality.

Keywords: Teacher Education, Indigenous Beginning Teacher, Teaching Initiation.

O que revelam os professores indígenas em início de carreira? Um estudo da Escola Estadual Intercultural Guateka Marçal de Souza - Aldeia Jaguapiru no município de Dourados/MS

RESUMO. O presente artigo origina-se de pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Intercultural Guateka Marçal de Souza situada na Aldeia Jaguapiru na cidade de Dourados/Mato Grosso do Sul. Tem por objetivo precípuo identificar elementos considerados pelos professores iniciantes indígenas como facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na profissão. Para captar as potencialidades e possíveis dificuldades características do início da docência, a pesquisa foi organizada em três etapas: 1) análise documental do Projeto Político Pedagógico; 2) Aplicação de questionário para todos docentes da escola selecionada; e 3) Realização de entrevistas com cinco professores iniciantes, ou seja, aqueles que estavam exercendo a docência a menos de cinco anos. A análise dos dados coletados indica dificuldades no exercício inicial da docência, dentre elas, destaca-se a inexistência de material didático na língua guarani e terena; ausência de apoio dos gestores (coordenadores pedagógicos e diretores) e falta de solidariedade dos colegas com mais experiência. Outra dificuldade constatada foi à rejeição por parte da comunidade e de alunos com relação à saída de docentes não indígenas para que os docentes indígenas assumissem o cargo. Depreende-se que a inserção de professores indígenas, além das dificuldades indicadas pela literatura da área, revela um cenário com características próprias da realidade indígena.

Palavras-chave: Formação de Professores, Professor Iniciante Indígena, Iniciação à docência.

Introducción

La presente investigación surge de dos procesos concomitantes. Inicialmente la investigación realizada sobre la formación inicial de docentes de dos universidades públicas ubicadas en el interior de Mato Grosso del Sur (Perboni & Figueiredo, 2019; Perboni, Militão & Figueiredo, 2020). A partir de esta investigación sobre las licenciaturas, se observó que la culminación del proceso de formación inicial trae consigo algunas inquietudes. Entre ellas se cuestiona ¿cómo ocurre la inserción de profesores indígenas al inicio de la carrera profesional en una escuela intercultural indígena? Dada la peculiaridad local de formación de docentes indígenas en las licenciaturas, que por determinación legal tienen preferencia para trabajar como docentes en escuelas indígenas, se eligió como locus de investigación la Escuela Estatal Intercultural *Guateka* Marçal de Souza en la Aldea Jaguapiru, ubicada en la ciudad de Dourados, estado de Mato Grosso del Sur.

Al tener como presupuesto que la formación de profesores “comprende un proceso complejo y continuo que se da a lo largo de la vida, en diferentes espacios sociales, y no solo en las licenciaturas que se ofrecen en las instituciones de educación superior” (Amorim, 2017, p. 277), en este trabajo abordaremos una de

las dimensiones del campo de la formación del profesorado, por lo tanto, de la inclusión de los profesores indígenas en la docencia. Corroborando esta perspectiva, Papi y Oliver Martins (2019) afirman que:

... la Formación de Profesores como campo de investigación parece referirse a un elemento de mayor singularidad, el hecho es que se pueden abordar múltiples aspectos que se relacionan con ella, posibilitando estudios dirigidos a la Formación Inicial y Continuada, el Desarrollo Profesional Docente, el periodo de Iniciación en la Docencia, la Profesionalización, entre otros, aunque, al final, terminan convergiendo hacia elementos que conciernen al profesor, su formación y acción pedagógica (Papi & Oliver Martins, 2009, p. 252).

Es, por tanto, un período complejo, ya que, como destacan Cunha, Braccini y Feldkercher (2015, p. 74), “la preparación que tuvieron no responde a las exigencias de la docencia y no fueron preparados para ello”, pudiendo incluso llevar a la “deserción” o al abandono de la profesión por parte de los profesores principiantes.

Al mapear las tendencias de investigación sobre profesores principiantes, Cunha, Braccini y Feldkercher (2015) identificaron ocho dimensiones: experiencias de seguimiento y formación de profesores principiantes; construcción de saberes de profesores principiantes; saberes de profesores/estudiantes en la formación

inicial/prácticas; inserción profesional, políticas públicas y labor docente; profesores principiantes en contextos desfavorables; profesores principiantes y educación digital; formación de formadores de profesores principiantes; iniciación a la docencia y investigación, y evaluación. Al abordar la inserción de profesores indígenas al inicio de su carrera profesional, estamos hablando de la dimensión “profesores principiantes en contextos desfavorables”.

Considerando que “los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión” (Marcelo Garcia, 2009, p. 20), problematizar este contexto puede configurar aportes a la formación de profesores, así como la mejora de las condiciones del trabajo docente.

A diferencia de otras profesiones, muchas veces el docente principiante se encarga del ejercicio profesional en contextos complejos y exigentes en su dimensión política, social y pedagógica. El abandono de la profesión es particularmente alto en escuelas periféricas y de zonas desfavorecidas, ya que los docentes principiantes se ven debilitados por las dificultades e inseguridades propias de su condición. Los entornos de trabajo son precarios y la valoración profesional es muy relativa (Cunha, Braccini & Feldkercher, 2015, p. 80).

Para Martins y Papi (2010, p. 01), el término profesor principiante “se refiere al profesor que se encuentra en período inicial de ejercicio de la docencia”. La literatura indica diferentes cantidades de tiempo para caracterizar el inicio de la carrera profesional, siendo común el período de tres a cinco años. Para Huberman (1992), el período de inserción en la carrera abarca los primeros tres años de ejercicio profesional, marcados por las etapas de supervivencia, descubrimiento y abandono, mientras que Marcelo García (2012) considera los primeros cinco años.

Considerando que el contexto de la actividad profesional influye e interfiere en el ejercicio profesional y que cada “profesor vive el aprendizaje de la profesión de manera diferente, proceso que se da a través de las contradicciones presentes en la realidad educativa y escolar” (Papi & Martins, 2010), optamos por investigar el inicio de la docencia de profesores indígenas. Más allá de las dificultades enfrentadas a lo largo de la formación inicial, teníamos como hipótesis que las dificultades no cesan cuando empiezan a trabajar en las escuelas indígenas.

Para Lima (2017, p. 64), “El inicio de la vida profesional de los profesores es un período de grandes expectativas, miedos e incertidumbres y puede

considerarse como la fase de transición, en la que uno pasa de la condición de estudiante a la de profesor”.

Es importante resaltar que la inserción del profesor indígena involucra, además de las cuestiones recurrentes a los demás docentes, la dimensión de la interculturalidad, caracterizada por diferencias culturales y lingüísticas entre su espacio de formación en la universidad, el espacio de experiencia en la comunidad y su espacio de ejercicio profesional en las escuelas indígenas.

En la identificación de la producción académica sobre el profesor principiante no se encontró ningún trabajo sobre el profesor principiante en las escuelas indígenas o sobre profesores indígenas que trabajan en escuelas indígenas y no indígenas. La ausencia de estudios con este enfoque aumenta la importancia de esta investigación, configurando un tema poco explorado. Para abordar esta singularidad, se utilizaron cuestionarios y entrevistas con profesores indígenas. Así, la siguiente sección presenta los procedimientos metodológicos adoptados para la investigación y la sistematización de los datos recogidos.

¿Qué piensan los profesores indígenas de la Escuela Estatal Intercultural Guateka Marçal de Souza de la Aldea

Jaguapiru sobre el inicio de su carrera profesional?

Después de aplicar el cuestionario con enfoque en el perfil de formación y trabajo de los profesores, respondido por 18 de los 23 docentes de la escuela, se seleccionaron para la entrevista aquellos que llevaban menos de cinco años trabajando, caracterizando lo que la literatura en el área ubica como fase inicial de la carrera o período de inserción profesional.

En cuanto al perfil de los profesores entrevistados, tres eran de la etnia terena y dos de la guaraní. Ellos trabajaban en la escuela con un contrato laboral formal y/o como contratados por el Estado de Mato Grosso del Sur. Un perfil similar fue identificado en una encuesta nacional de Romanowski y Oliver Martins (2013, p. 06): “El ingreso en la carrera de educación básica se da de varias formas, a saber: ocasional, precario/provisional/temporal y por nombramiento”.

Las entrevistas estuvieron marcadas por preguntas relacionadas con diferentes temas. El primer bloque abordó la decisión de ejercer la docencia y la percepción de la preparación para trabajar después de la finalización de la licenciatura. ¿Por qué ha decidido ser profesor? ¿Se siente preparado para ejercer la docencia?

Un segundo bloque de preguntas problematizó las dificultades enfrentadas al inicio del trabajo docente y las percepciones iniciales sobre la escuela, los alumnos y los compañeros de trabajo, buscando explicar la acogida inicial de la escuela a los nuevos profesores. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan en la enseñanza? ¿Cómo fue su acogida cuando llegó a la escuela como profesor? Cuando llegó a la escuela, ¿quién le acogió y le orientó sobre el trabajo? ¿Impartió clase en su primer día en la escuela? ¿Cuáles fueron sus mayores descubrimientos al comienzo de su carrera docente? ¿Qué sugerencias les daría a quienes están iniciando su carrera profesional? ¿Cuáles son las ventajas de su trabajo? ¿Cuáles son los aspectos negativos de su trabajo?

A continuación se trató del ejercicio profesional. Considerando esta fase inicial de la carrera profesional, se preguntó a los entrevistados sobre las colaboraciones y actividades realizadas con compañeros de trabajo, comunidad, administración de la escuela o con la universidad, además de cuestiones de infraestructura espacial. En momentos de dudas y dificultades, ¿a quién recurre? ¿Ha podido asociarse con compañeros de trabajo en la escuela? ¿Mantiene un vínculo/contacto con la universidad donde se licenció? ¿La

infraestructura escolar interfiere en la realización de su trabajo? ¿Cómo son los estudiantes de la escuela/clase donde trabaja?

Después de eso, presentamos los datos recogidos, organizados a partir de la sistematización de tres ejes: la opción y la preparación para la docencia; las percepciones iniciales sobre la inserción en la docencia y el ejercicio profesional como profesores principiantes.

Cuando se les pregunta sobre las motivaciones que los llevaron a optar por la docencia, las respuestas indican las siguientes motivaciones: influencia del profesorado de secundaria, la condición de ofrecimiento a tiempo parcial de la licenciatura en Letras, influencia del período de prácticas, y también la facilidad para conseguir trabajo más adelante. Las declaraciones de los entrevistados traducen estos elementos:

Empezó allá en secundaria, sexto grado de primaria, y en las clases de lengua inglesa, con la profesora Silvana. Hasta hoy me acuerdo su nombre; ella despertó en mí las ganas por aprender a hablar la lengua inglesa. Ahí surgió, pero olvidé un poco y cuando terminé secundaria en 2005, hice la selectividad y ingresé en la carrera de Química. No funcionó y la abandoné, y en 2010 empecé Letras y la terminé en 2014 en la Universidad Estatal de Mato Grosso del Sur (PI – 01).

En realidad, cuando ingresé en la universidad yo quería estudiar Enfermería, siempre ha sido un sueño de mi madre, pero a la época mi bebé era recién nacido, entonces elegí Letras porque era a tiempo parcial (PI – 02).

Soy profesora en la red estatal de *Guateka*, aquí en la aldea, y desde hace poco tiempo que soy profesora licenciada, dando clases, y ha sido una experiencia, no voy a decir innovadora porque todos los años hay que pensar en alguna cosa diferente de aquello que no funcionó en el primer año, intentar arreglar para el próximo año. Entonces por qué quise ser profesora es en realidad algo que sucedió. Primero, yo no quería ser profesora, es una de las últimas profesiones que iba a querer, porque tengo tías, hermanas que son del área de las licenciaturas, trabajando con educación infantil, y no me parecía nada interesante. Con el pasar del tiempo, parece que la vida te lleva para las licenciaturas de formación de profesores. En mi caso, no era bien lo que quería, pero cuando entro en clase en el período de prácticas, las cosas van sucediendo, voy sustituyendo algunas clases y me fui percibiendo como profesora. Hoy veo y digo que no sería, no haría lo que hago hoy como profesora. Me he encontrado y la parte que más me gusta es estar en clase, en la zona rural, por eso decidí ser profesora (PI – 03).

Por el campo de trabajo, porque aquí es más fácil, a nosotros aquí, principalmente a los moradores de la aldea. La salud y la educación son dos áreas que se consigue trabajo con más facilidad. Pensando en eso, con vistas a eso, ya elegí esta área (PI – 04).

Es una pregunta graciosa porque en realidad no decidí ser profesora, me descubrí profesora después del grado y en el primer contacto con clases.

En realidad, me descubrí profesora, no planeaba ser profesora, no era mi proyecto (PI – 05).

Al consultar sobre la preparación para la docencia, los cinco profesores expresaron que la duración de la licenciatura permitió la apropiación de contenidos metodológicos y de cómo tratar a los estudiantes, corroborando que “... las dificultades surgen más de las condiciones de realización del trabajo docente que generado por una deficiente formación inicial” (Romanowski & Oliver Martins, 2013, p. 13).

Un aspecto que llama la atención en el comentario de PI-01 es el concepto de formación continua, expresado con “el profesor no puede detenerse en el tiempo, hay que seguir actualizándose, por así decirlo”. Entre las dificultades destacaron el no dominio del idioma y la ausencia de material didáctico en lenguas nativas indígenas y con enfoque en Educación de Jóvenes y Adultos. Para PI-03, la seguridad proviene de la experiencia.

Sí, 2014. Yo pienso que aprendemos de la práctica, porque en los cuatro años de grado, aprendemos la metodología, cómo tratar a los alumnos, el contenido, esas cosas, pero en mi primer año como profesora, en 2016, no tenía experiencia, educación primaria pública, y empecé de inmediato en la educación secundaria y me llevé un susto porque en el primer día no sabía qué decir. Poco a poco me familiaricé a los alumnos, aprendí también que el profesor no puede

detenerse en el tiempo, hay que estar siempre capacitándose, por así decirlo (PI – 01).

No, no creo que sea lo mismo, porque cuando uno está dentro de la universidad aprende más teoría, y cuando va a las clases, la práctica profesional es diferente. La mayor dificultad que tuve fue con los hablantes de la lengua porque el material didáctico no te da apoyo para enseñar a los alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos, ya que varios de ellos no están alfabetizados. Así que el material que viene de la administración central no es adecuado para ayudar al profesor (PI – 02).

Ahora después de un poco de tiempo, creo que la experiencia año tras año te da un poco más de seguridad y a cada año que pasa me siento un poco más preparada, no totalmente ¿vale? Mentalidad de alumno, de cada grado que se imparten clases, en primero de secundaria están muy diferentes en relación al segundo, tercero, cuando ya están acostumbrados al profesor. Cuando alguna cosa no funcionó el año pasado, intento no hacerlo este año, me adapto en clase, me adapto en clase. Cada clase es una discusión diferente, hay cosas que funcionan y otras no. Creo que estoy un poco preparada (PI – 03).

En cuanto a la preparación del docente en la escuela: Ahora sí, pero al comienzo fue muy complicado, porque se aprende una cosa en la universidad, pero la práctica profesional es totalmente diferente. Ahora, con cinco años de docencia ya me siento preparada otra vez. Hay que estudiar constantemente, no se puede parar nunca, principalmente para clases de secundaria, que los contenidos son más complejos. Hay que estudiar y prepararse siempre. Y hay la falta de recursos... (PI – 04).

Hoy puedo decir que sí, la clase da una estructura para que uno se encuentre en la docencia, y puedo decir que estoy preparada para ejercer la función de profesora (PI – 05).

Cuando preguntamos cuáles son las principales dificultades a las que se enfrenta la docencia, obtuvimos las siguientes respuestas:

La cuestión sobre que no paramos, no paramos porque hay muchos cambios en relación al período, hay singularidades en cada período. Por la tarde trabajo como profesora de Lengua Portuguesa, por la mañana son alumnos muy críticos, así que al enseñar contenidos, busco prepararme, investigar mucho, porque en aquella clase surgen preguntas diferentes de la clase de la tarde, cuyos alumnos son más tímidos (PI – 01).

Fue difícil porque nosotros, los indígenas, cuando empezamos en la *Guateka* no fuimos bien aceptados, ni por la administración, el director se puede decir, ni por los alumnos. Cuando ingresamos tuvimos mucha dificultad porque los alumnos no aceptaban que los profesores no indígenas salieran para que pudiéramos estar allá (PI – 02).

Creo que una de las cosas que uno piensa es cómo impartir las clases, por la falta de recursos propios. Aunque el material sea más dinámico, como estamos viviendo momentos de crisis, si no hay material suficiente para crear una buena clase ... Creo que se quiere cambiar la manera tradicional pero al final uno se ve delante de lo mismo, enfrente de la clase hablando y exponiendo en la pizarra, es eso (PI – 03).

No hay recursos para el trabajo en la escuela pública, falta mucha cosa, no hay laboratorio, la internet no es suficiente, no atiende a todos aún (PI - 04).

Este primer bloque de preguntas revela la comprensión de que el aprendizaje de la docencia es un *continuum*, no cesa con la finalización de la licenciatura. Sobre eso, André (2018) defiende:

Este movimiento, sin embargo, no puede restringirse a la iniciativa personal; debe encontrar eco en las instituciones educativas y las políticas educativas. El profesor principiante necesita recibir apoyo y orientación en el ámbito laboral, para que reconozca que la docencia es una profesión compleja, que requiere un aprendizaje constante, y que para enfrentarse a las preguntas y retos de la práctica diaria, es necesario seguir estudiando, acudir a compañeros con más experiencia, buscar apoyo, estar dispuesto a aprender (André, 2018, p. 06).

Otro elemento importante a la hora de analizar el inicio de la carrera docente, se refiere a la acogida en la escuela para el docente. Teníamos como hipótesis que ella sería positiva, ya que los entrevistados fueron estudiantes de la escuela y/o pertenecen a la comunidad indígena. Para tres sujetos, la acogida fue positiva (PI-01, PI-04 y PI-05). Señalan el trabajo de la coordinadora y el hecho de ser una ex alumna de la escuela como factores facilitadores de la inserción

profesional. Para PI-01, “Gracias a Dios tuve la suerte de tener una coordinadora que me orientó, que es la profesora Egiseli. El primer año impartí clases de lectura e interpretación de texto, me centré en el texto, la estructura de un ensayo, esas cosas más dirigidas hacia la interpretación que a la gramática”. Expresa PI-04 que “fue muy tranquilo, por parte de los alumnos, por parte de la dirección, de la coordinación, fue muy tranquilo” y (PI-05) agrega “como yo fui estudiante aquí, me acogieron bien porque era un regreso, entonces tuve una buena acogida y fue muy tranquilo”. Sin embargo, dos entrevistados dijeron haber tenido dificultades: “No fuimos bienvenidos” (PI - 02) y “Cuando llegué a la red estatal fue un momento de transición, porque la Escuela *Guateka* tenía el perfil de 50% indígena y 50% no indígena, y aquel año, cuando yo llegué, ella dejó de ser 50% indígena y se convirtió en 70% indígena y el otro 30% no indígena” (PI-03).

Cuando preguntamos quién lo acogió y orientó sobre cómo debería ser el trabajo docente, las respuestas señalaron el coordinador pedagógico, seguido del director escolar, los propios docentes y, finalmente, la comunidad. PI - 01 destaca “quien me apoyó, me ayudó mucho al principio fue mi coordinadora y el profesor

también. Hubo un momento en que pensé: ¿lo voy a lograr?”. Los comentarios de los sujetos presentan estas diferentes percepciones en relación a la fase inicial de comienzo profesional en la escuela:

Tuvimos más orientaciones por parte de la coordinación, pero en realidad no tuvimos. Los profesores indígenas tuvieron que hacer un grupo de estudio, ver la forma de trabajar, conocer las dificultades de los alumnos (PI – 02).

Propia comunidad, pero a lo largo del año hubo muchas discusiones, mucha conversación para ayudarnos, e incluso nosotros ayudamos a la comunidad porque yo reemplacé alguien no indígena, esta fue la resistencia que vi, me di cuenta de la dificultad a la hora de empezar realmente (PI – 03).

Fue el director, después la coordinación también los que estaban siempre orientándonos (PI – 04).

Cuando llegué, la coordinadora me orientó. Cuando ingresé en 2016, ella me explicó un poco el plan, cómo funcionaba, cómo era la metodología. Desde mi punto de vista fue muy bueno (PI – 05).

Para entender este primer momento del nuevo profesor en el colegio, se preguntó si impartían clases en su primer día de trabajo.

El primer día traje un texto para leer con los estudiantes. Me presenté, expliqué mi metodología, cómo iba a evaluarles, cómo me gusta hacer el análisis del texto. Leemos e hicimos un breve análisis (PI – 01).

No, primero hablé con mis estudiantes para conocerlos. Les conté un poco de mi trayectoria, ya que también fui estudiante de la escuela *Guateka*. Entonces, primero hay una ronda de charlas (PI – 02).

El primer día de clase, no. No pude, no hubo cómo impartir clases. Fue solo el momento para que me conocieran, y yo a ellos. El primer día de clase no hubo cómo impartir clases, ya que hay que hacer este reconocimiento, que me conocieran (PI – 03).

Me presenté e hice una actividad rompehielos con ellos. No fue una clase, sino esta presentación y la actividad, y la acogida también a los estudiantes (PI – 04).

Lo intenté, creo, lo intenté, pero impartir una primera clase no lo conseguí. Fue cuando me di cuenta que la clase no era así. En el grado se piensa que es una cosa sencilla, cuando uno llega aquí es otra muy diferente (PI – 05).

Se puede ver en el comentario de PI-05 que desde los primeros contactos con la escuela como docente, hay un nuevo significado para lo que pensaba antes. En este sentido, en la búsqueda de vislumbrar estas percepciones, se preguntó a los entrevistados sobre los posibles descubrimientos al inicio de su carrera docente, lo que dijeron:

Mis mayores descubrimientos fueron ... como fui para impartir clases a adolescentes, y eso exige mucho de mí, tengo que estudiar más, no me detengo en el tiempo (PI – 01).

Al comienzo de la carrera creía que podría cambiar no mucha cosa, pero alguna cosa. Por ejemplo, trabajando con proyecto, tengo una perspectiva de vida mejor. En realidad, no conseguimos trabajar, no conseguimos solos y la administración no nos da apoyo (PI – 02).

Ay, esa es buena, porque, a ver, en la universidad tenemos la cosa arreglada, aquel esfuerzo gigante que va a funcionar, hacer un maravilloso plan de estudios que funcionará, con primer paso, segundo paso, se cree que va a salir bien, pero cuando uno llega a la clase no consigue hacer ni la mitad de los pasos propuestos en el plan de estudios. Me di cuenta de que hay una meta, un tema a ser tratado, mas generalmente no se siguen los pasos del modo planificado (PI – 03).

Nosotros no salimos preparados de la universidad. Hay que buscar, correr detrás porque la práctica profesional es muy diferente de lo que se estudia en la teoría (PI – 04).

Mira, mi mayor descubrimiento como profesora ha sido que somos la principal herramienta de formación y en la vida del individuo, porque estamos como transmisores de conocimiento. Pero es como un reflejo, hay dos lados, el profesor es un espejo para el estudiante, que transmite y adquiere conocimiento. Realmente eso hace mucho sentido para mí (PI – 05).

Las respuestas denotan distintas formas de mirar este momento: PI-02 destaca un aspecto más pesimista, revelando un sentimiento de desilusión y de falta de apoyo para cambiar la realidad, mientras que los demás entrevistados, a

pesar de las dificultades, entienden este momento como un desafío y una oportunidad, o incluso como necesidad de aprendizaje.

Cuando les preguntamos sobre las posibles sugerencias que darían a quienes están comenzando sus carreras profesionales, tuvimos las siguientes respuestas:

Claro que va a llevar un susto, por así decirlo, porque a veces imaginamos una cosa, pero en realidad nos encontramos con otra dentro de clase (PI – 01).

Que no sea acomodado. Muchas veces, entramos en las clases y por miedo uno se vuelve acomodado (PI – 02).

Para los que están empezando ahora, no se puede tener mucha expectativa para no frustrarse. Una clase en que los estudiantes van a saberlo todo... hay que ser más realista, coger su tema, estudiar por su cuenta, y no crear expectativa de que todos van a ofrecer una buena acogida. Entonces esta es mi sugerencia: prepararse bastante y crear menos expectativa (PI – 03).

Creo que hay que adaptarse al entorno donde uno está. Hay también la cuestión de desvalorización, de desmotivación, todo eso es un desafío que uno se enfrenta (PI – 04).

Empecé a evaluar cómo yo vía a mi profesores en la época de secundaria y primaria, y entonces yo estaba conviviendo con ellos como compañeros de trabajo. Muy bueno ese impartir clases, trae una mirada muy, muy interesante y buena (PI – 05).

El segundo bloque de preguntas, que trata sobre el inicio del trabajo, su inserción y acogida en la escuela, demuestra que a pesar del “choque con la realidad” inicial, en general, los nuevos docentes manifiestan una visión positiva de la profesión, con crecimiento personal al ejercerla, y un reconocimiento de la comunidad por el trabajo realizado. Señalaron como aspectos ventajosos de la labor docente: “Aprendemos, acabamos por conocer, tener más aprendizaje que enseñanza” (PI-02); “el sueldo, que todos estamos estudiando porque queremos vivir un poco mejor” (P-03). El reconocimiento al trabajo realizado también fue señalado por PI-03: “me encuentran en la calle, me detienen, ‘profesora, lo que me dijiste en clase me está dando muy buena ayuda en la universidad’. Es algo que no tiene precio, ¿sabe?”.

Es que tengo con mis estudiantes, amo lo que hago. Como soy hablante de la lengua terena, nunca me he imaginado como profesora de lengua portuguesa, porque hay que hablar bien, escribir bien, somos muy exigidos en relación a eso (PI – 01).

Mira, las ventajas que tenemos son el horario flexible, poder trabajar en diferentes horarios, el hecho de trabajar con lo que me gusta, que es la biología, el área que me identifico, y la cuestión del contacto directo con el público, que son los estudiantes (PI – 04).

Las ventaja es que consigo transmitir y también adquirir conocimiento (PI – 05).

Esta visión positiva de la profesión se puede confirmar cuando se les pregunta sobre los aspectos negativos del trabajo. Se nota que las quejas se refieren a condiciones laborales, como la exigencia de resultados y la falta de recursos materiales y de infraestructura.

No sería un aspecto negativo, mas la dificultad que tengo hoy es de saber reaccionar con lo que ocurre con mis estudiantes. Si trabajo un texto de lengua portuguesa y el estudiante se identifica, desahoga cosas que me quitan las palabras, me dejan sin reacción. Entonces no sé hacer frente a eso, no es un aspecto negativo pero es eso (PI – 01).

Bueno, queremos trabajar de una manera pero no tenemos autonomía para hacer cómo queremos la forma de evaluación. Por ejemplo, hay varios estudiantes que no vienen a la clase, aparecen una o dos veces durante el semestre de la Educación de Jóvenes y Adultos, que es por módulo, y no, no vamos a aprobarlo porque no ha venido. Así que, muchas veces, quien hace la evaluación es la coordinación (PI – 02).

Muchos. Primero no se puede dejar de estudiar, no sé si es negativo, pero hay una exigencia muy fuerte, una exigencia burocrática, que me parece ser es punto más negativo. No hay los recursos necesarios, ni tiempo para... nosotros mismos, tenemos vida, casa, tenemos que vivir, pero el profesor sobrevive (PI – 03).

Todavía faltan recursos básicos como hoja de papel, lápices de colores, pegamento. A veces tenemos que comprar con nuestro dinero porque no hay, quitan nuestros derechos... (PI – 04).

Una vez más la falta de recurso didáctico, artículos mediáticos también. Y la desvalorización de los profesores que, desafortunadamente, estamos muy desmotivados para trabajar debido a los recortes de presupuesto (PI – 04).

Es el cansancio psicológico. Llega una época que uno se siente agotado, sin hablar del sueldo, que es aún peor (PI – 05).

Así, existe una perspectiva positiva en cuanto a la inserción inicial en la carrera profesional. A pesar de que manifiesten algunas dificultades, insatisfacción con ciertos temas, los profesores indígenas, al empezar a trabajar en la escuela, perciben la posibilidad de crecimiento personal y el deseo de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, con ayuda de la administración de la escuela y de los compañeros para integrarse en los procesos escolares.

Para avalar esta percepción inicial de los comentarios, se planteó en el tercer bloque de preguntas cómo se desarrollan las actividades escolares, tratando de comprender, a través de las percepciones de los profesores, cómo se desarrolla su práctica profesional.

Inicialmente, se les preguntó cómo superar a los impasses. Especialmente en momentos de dudas y dificultades, ¿a

quién recurren? Se esperaban respuestas como compañeros de profesión (profesores y coordinación pedagógica), libros, ex profesores de la universidad donde estudió la carrera. Llama la atención el comentario de PI-03 que recurre a Dios y al marido.

Hablo mucho, cuando tengo dudas, con la profesora Marcia, de lengua portuguesa. Hablamos y nos llevamos bien. A veces nos sentamos con la profesora Renata, profesora Ianara, sobre las dudas que van surgiendo (PI – 01).

Siempre busco libros, el profesor Adilson que me ayuda bastante, busco mucho a él. Entonces son estos los que busco cuando tengo dificultad (PI – 02).

Sobrecargado físicamente, emocionalmente, no hay como no decirlo, financieramente también. Recorro a Dios, mi marido me ayuda mucho... participa de la vida de los estudiantes e me dice para regresar a la realidad, dejar la vida de ellos en la escuela. Además de Dios en primer lugar, la gente de mi casa, especialmente mi marido me ayuda (PI – 03).

La coordinación y también veo a video aulas, busco por internet... (PI – 04).

Oye, recorro al ordenador porque te quita las dudas y te da un equilibrio (PI – 05).

Considerando importante comprender cómo se constituye el profesor principiante en el espacio escolar, si establece redes de apoyo o se aísla en sus actividades, preguntamos sobre las

asociaciones desarrolladas en sus actividades. Se les preguntó si han podido asociarse con compañeros en la escuela. Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Sí, sí. Los proyectos que hice son dirigidos había la asignatura de lengua portuguesa y tuve el apoyo de la coordinadora para realizarlos (PI – 01).

Sí, con los compañeros, principalmente las que conocí en la universidad. Gracias a Dios una vez más estoy trabajando junto a ellas, Neli y Noemi. Ya pasamos dificultades juntas, trabajamos juntas, entonces colaboramos, sí (PI – 02).

Los proyectos interdisciplinarios solo ocurren por eso, si no hay colaboración de un compañero, nos asociamos a otro. Funciona más que trabajar solo, entonces asociarse a los compañeros es muy importante (PI – 03).

Al consultarles sobre vínculos y contactos con la universidad donde se licenciaron, cuatro entrevistados señalaron mantener este vínculo, aunque no sea de carácter institucional, sino personal y solo con algunos ex profesores: “Con algunos, cuando viene la profesora A con el profesor B, que son profesores de la Universidad Estatal de Dourados - MS, pero esto es un vínculo, un contacto directo con ellos, no con la universidad”(PI-01); “ Sí ”(PI-02),“ Aún tengo este vínculo, sí , porque estoy regresando a los estudios después de la época que me licencié ”(PI-03); “Hasta el

año pasado, sí, porque estaba en el proyecto de asistencia a los becarios universitarios” (PI-05). Solo PI-04 informó tener poco contacto, pero no dio más detalles.

Se puede observar que se organizan a partir de redes de apoyo para el desarrollo de trabajo colectivo con otros profesores, con el apoyo de la dirección/coordinación escolar y también mediante lazos de solidaridad con ex docentes. Estos puntos de apoyo para los nuevos profesores son muy importantes para que se integren en el día a día de la escuela, evitando el abandono de la profesión.

En vista de las históricas deficiencias estructurales y de infraestructura en el espacio escolar, se preguntó a los entrevistados lo siguiente: ¿La infraestructura escolar interfiere en la realización de su trabajo? Se nota que entre todos los entrevistados no hay quejas sobre la interferencia de las condiciones escolares en el desarrollo de su trabajo, como muestra PI-04: “No, aquí tenemos un lugar muy lindo para trabajar”, corroborado por el comentario: “La estructura es una buena estructura” (PI-05). Más detalladamente, tenemos:

No, pienso que si la escuela ofrece un apoyo para realizar proyecto, incluso en las clases, como por ejemplo: apoyo en relación a la tecnología,

cuando los estudiantes hacen presentaciones, les pido que la utilicen si la escuela ofrece, exploramos en ese sentido (PI – 01).

Si hay la falta de un espacio, la infraestructura arregla. Se exige lo mínimo de la comunidad para ofrecer comodidad a los estudiantes. Todas las clases tienen aires acondicionados y las clases por la tarde han mejorado mucho con eso, incluso el compromiso de los estudiantes (PI – 03).

Finalmente, cuando preguntamos sobre los estudiantes de la escuela, obtuvimos las siguientes respuestas:

Tengo un cariño especial por mis estudiantes, porque lo que he aprendido con ellos... les exigimos y, a ver, lo que ocurrió: llegué a la clase y les pedí un ensayo según lo que habíamos estudiado en clase. Leí el texto y al llegar al último párrafo, el estudiante no había presentado propuesta. Le dije: ¿no has entendido? Llamé su atención y no escuché su versión, del porqué él no había conseguido. Cuando volvió, tuvimos un diálogo y descubrí lo que había pasado, y en este punto aprendemos mucho con ellos, porque un simple abrazo hace nuestro día mejor. Trabajo por la mañana, por la tarde y por la noche (PI – 01).

Yo imparto clases al noveno de primaria. Veo que son estudiantes que quieren aprender, tienen dificultades de aprendizaje, pero cuando se les propone un trabajo colectivo o individual, lo hacen (PI – 02).

La gran mayoría, son 100% estudiantes de la aldea, ellos son muy... Una de las cosas positivas es que no gritan con los profesores. Si les damos un direccionamiento,

ellos lo hacen, son estudiantes que posibilitan el desarrollo de la estructura familiar, aunque sean el tipo de estudiante que se enfrenta a una realidad muy difícil, son muy jóvenes, y a veces la escuela es el único lugar donde van a comer o donde un colega o profesor le dará alguna atención (PI – 03).

Mira, son estudiantes buenos, en general, se portan bien, se interesan por aprender, pero hay excepciones, hay aquellos que no quieren nada de la vida (PI – 04).

Mira, en relación a los estudiantes que son trabajadores, están en clase, pero algunos no piensan seguir estudiando (PI – 05).

Se observa que existe una percepción diversa sobre los estudiantes, con diferentes perfiles, pero, en su mayoría, se ven de forma positiva. Se señala como excepción la indisciplina y el desinterés de los estudiantes, con el esfuerzo y el compromiso como regla, a pesar de las condiciones sociales y de vulnerabilidad.

Como entendemos que los relatos son significativos, en este apartado del texto priorizamos la sistematización de los datos recogidos en las entrevistas, capaces de dar voz a los entrevistados, seleccionando elementos más significativos para comprender las percepciones de los profesores indígenas principiantes. Nos apoyamos metodológicamente en Batista (2006, p. 139) para el proceso de escucha que se

llevó a cabo al realizar las entrevistas: “no es fácil dialogar con personas que no conocemos, incluso con las que conocemos es difícil mantener un diálogo más profundo. Pero es importante escuchar a la gente”.

En el siguiente apartado presentamos análisis que parten del diálogo entre estas fuentes empíricas y la producción del área, a partir de algunos autores seleccionados.

Las dificultades de los profesores indígenas al inicio de su carrera docente

Para Cunha (2011), tanto en el campo de los docentes que trabajan en las universidades como en escuelas de educación básica, al inicio de sus carreras profesionales se destacan las dificultades con la docencia, exigiéndoles que sigan aprendiendo, y esto es un gran desafío para la vida de los profesionales, ya que la mayoría de los docentes creen que están preparados al terminar la licenciatura.

El inicio de la carrera docente es un gran desafío para la vida de los profesionales, ya que constituye un profundo cambio social para el sujeto que aprende y para el que enseña. La decisión por el magisterio ocurre por la fuerza de voluntad y el deseo de capacitarse cada vez más, soñando con ofrecer lo mejor de sí mismo a su comunidad, soñando con

hacer maestría, doctorado y profundizar sus conocimientos, aprendiendo a hacer una buena investigación.

Sin embargo, cuando uno comienza la docencia, termina encontrando barreras y el choque con la realidad. En ese momento, es evidente que todavía falta perfeccionamiento para el ejercicio de la docencia, ya que en la práctica falta calificación. En cuanto a su aprendizaje, se da cuenta de que no ha sido suficiente, porque, en cada lugar, el contexto cultural y social es diferente, teniendo que enfrentarse a una realidad a la que no ha sido adecuadamente preparado en su formación académica, pues su responsabilidad es individual, sin embargo, se trata de un desafío institucional de las políticas educativas. Como afirma Marcelo Garcia (2009, p. 20), “los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesor motivado, implicado y comprometido con su profesión”.

Al empezar la docencia, el profesor indígena encuentra dificultades comunes en el período inicial de la práctica profesional, vivencia su aprendizaje de manera diferente, sin embargo esto ocurrirá a través de las contradicciones presentes en la realidad educativa y escolar.

Para Papi y Martins (2009), la formación docente es continua y requiere

una atención especial, ya que formación significa una etapa que los docentes cumplen para mejorar su trabajo como profesores, es a través de ella que nuevas prácticas serán proporcionadas, pero no solo esto, les ayudará al inicio de la carrera profesional en sus interacciones sociales, en relación a la escuela, estudiantes y padres.

Martins (2004, p. 41) resalta que “... las percepciones se constituyen históricamente a partir de las relaciones sociales que establecen sus sujetos a través de las instrucciones en las que se insertan, para hacer frente a las contradicciones inherentes a la realidad vivida”.

De la investigación realizada, se destacan las dificultades que encuentran los docentes al inicio de la carrera profesional, tanto para empezar como para permanecer en el área en la que se licencian. Estas son dificultades encontradas en las instituciones, las cuales no garantizan apoyo ni seguimiento continuo, como apoyo específico para el ingreso y permanencia del profesor principiante.

Para remediar esta situación, es necesario un proceso de aprendizaje continuo, tanto para el estudiante como para el profesor al inicio de su carrera profesional, pues es en esta etapa que él adquiere sus primeras experiencias como

estudiante tutor de una clase, y no como un simple practicante, porque anteriormente, como académico, no tenía tantas responsabilidades, ya en el momento actual en el que se encuentra, es decir, un profesor titular, es sumamente importante reflexionar sobre su práctica y también apropiarse de otras nuevas.

Se puede observar a través de la investigación que la iniciación a la docencia puede ser muy difícil, porque se encuentra a una realidad un poco aterradora, que el profesor al inicio de su carrera profesional no está acostumbrado. Así, se genera un choque con la realidad, mostrando que los obstáculos a superar durante la carrera profesional serán grandes.

Sin embargo, se ha visto una falta de políticas públicas para la formación de profesores principiantes indígenas, ya que la mayoría de las veces estas políticas se piensan de manera homogénea, que no corresponde con la realidad vivida en las escuelas indígenas de nuestro país. Por ello, es necesario dar más apoyo a la formación de este profesor, desde su formación inicial, es decir, una atención más amplia de las universidades hacia estos docentes indígenas, donde puedan sentirse acogidos y realmente participantes de las licenciaturas. Esto le ayudará en su

ingreso en el espacio escolar, de modo que se sienta más seguro en su labor docente.

La investigación realizada nos ayudó a desvelar las principales dificultades que tienen los profesores indígenas al inicio de sus carreras profesionales. Las dificultades se pueden catalogar como de carácter pedagógico, ya que buscan encontrar una metodología que logre el aprendizaje de todos los estudiantes; de carácter material, pues tres docentes señalaron la falta de recursos para materiales didácticos, de tecnología y en lengua nativa terena y guaraní. Entre las dificultades dichas está la aceptación, por parte de estudiantes, administración y de la propia comunidad, que no querían que quitaran los docentes no indígenas para que los indígenas asumieran sus puestos. Solo una de las profesoras entrevistadas dijo que era en relación al contenido, porque los estudiantes son muy críticos.

En uno de los comentarios, la profesora informó que al llegar a la escuela fue un momento de transición, por así decirlo, en el que la mitad de los profesores que ocupaban los puestos eran no indígenas, y la otra mitad, indígenas. Ella llegó en un momento muy importante en el que el porcentaje de indígenas se incrementó al setenta por ciento, cubriendo los puestos los indígenas con educación superior. Este proceso generó

cierta tensión, ya que los profesores no indígenas, o indígenas sin educación superior, fueron reemplazados por los profesores recién licenciados. Algunas de las dificultades en este proceso se explicaron cuando otra profesora dijo que no tuvo una buena acogida de la coordinación y dirección cuando llegó a la escuela.

De los cinco docentes principiantes entrevistados, dos expresaron experimentar esta misma dificultad, mientras que otros tres no manifestaron el mismo problema, diciendo que tuvieron una buena acogida por parte de todos en la escuela. Estas narrativas indican que este proceso fue coyuntural y tanto la dirección escolar como el colectivo naturalizaron la percepción de que los docentes con la formación adecuada ocuparían todas las plazas de la escuela, cumpliendo con los requisitos legales.

Se nota que el seguimiento de egresados por parte de las instituciones aún es insuficiente, pues no dan apoyo para orientar al docente que ingresa al mercado laboral dispuesto a hacer lo mejor y marcar la diferencia. Cuando esto ocurre, no es ampliamente aceptado, no cuenta con el apoyo adecuado y además tiene que seguir las reglas de las instituciones y del sistema, por lo que se decepciona de su anhelada carrera profesional, pues no es como la

esperaba. Por eso, en este momento, la colaboración de los docentes que llevan más tiempo trabajando en el área es de suma importancia para mostrar solidaridad con los que están empezando la docencia.

La investigación capturó las percepciones de las profesoras indígenas entrevistadas sobre el primer día de clase. Para tres de ellas, fue el momento para conocerse y presentarse a los estudiantes, hablar con ellos sobre sus metodologías de evaluación, pero impartir clase realmente no fue posible.

En sus descubrimientos, que fue una de las cosas más interesantes, dijeron que los estudiantes que se convierten en profesores se dan cuenta de que no se pueden acomodar y tienen que estudiar más, y estar preparados para enfrentarse a cosas que no están a su alcance. Por eso hay el choque con la realidad de las clases, porque uno ingresa en la escuela con ganas de cambiar algo, pero no puede porque es limitado y no hay apoyo de la administración. Con eso, se percibe que al inicio de la carrera profesional la persona no está preparada, porque la práctica es bastante diferente a la teoría estudiada en la licenciatura.

Al analizar las ventajas del trabajo se percibe que es posible aprender, intercambiar conocimiento. Así, dos profesoras que participaron de la entrevista

dijeron lo mismo, que se intercambia aprendizaje y que la adaptación es muy importante, porque cada clase y grado son diferentes y el aprendizaje no es el mismo, por ello, cada profesor tiene que adaptarse a diferentes clases. Marcelo Garcia (2009) considera que:

El inicio de una profesión incluye el reconocimiento de su cultura, del estado que ocupa en la pirámide social y laboral, y de las peculiaridades sociopolíticas que la caracterizan. Sin embargo, cuando la transición es pasar de estudiante a docente se percibe el gran desafío, por lo que es necesario mantener equilibrio y dominio en clase. Con esto, los nuevos docentes tienen un poco de ventaja por ser parte de esta nueva era de aprendizaje, que incluye la era de la tecnología en todos los ámbitos del aprendizaje. Los profesores universitarios son indispensables en la sociedad, pero eso no es suficiente. Como docentes, la investigación le hacen más críticos en su manera de ver el mundo y de saber que queda mucho por aprender. Por eso, no se puede decir que un profesor investigador calificado será un buen profesor titular (Marcelo Garcia, 2009, p. 86).

También se explicó la falta de recursos didácticos en las escuelas, así como la exigencia burocrática a los docentes, pues, aún sin tener recursos, el profesor tiene que manejarse como puede. Algunos aspectos se aclararon, como las condiciones de vida de los estudiantes, y que los estudiantes indígenas se encuentran

en un problema social, de vulnerabilidad social. A pesar de estas quejas, las entrevistadas relatan esfuerzos para superar las dificultades y adaptarse a lo que pone a disposición la escuela.

En los análisis realizados, las profesoras hablantes de las lenguas nativas terena y guaraní dijeron que los materiales didácticos no están en el idioma, aspecto que dificulta el aprendizaje de los estudiantes indígenas, ya que no cuentan con material de apoyo en su lengua materna. Además de este tópico, que indica la existencia de barreras por el camino, hay la falta de autonomía del profesor para realizar las evaluaciones finales, pues, en varios casos, quien las hace y acaba decidiendo si el estudiante aprueba o no es la coordinación.

Un aspecto positivo identificado en las entrevistas se refiere al asociarse con compañeros, logrando desarrollar algunos proyectos en conjunto y con la comunidad. Los docentes entrevistados dijeron que se trataba de la primera escuela estatal que estaban trabajando, y que era un buen lugar para interactuar con los estudiantes, y que ellos eran responsables por eso, pues eran amables, tenían ganas por aprender y respetaban a los docentes, aunque con algunas excepciones.

De esta narrativa sobre el espacio escolar, se desprende que los docentes, a pesar de las dificultades, cuentan con apoyo para continuar en la profesión, principalmente de los compañeros docentes y de la coordinación escolar, pero también de los ex profesores. Existe, por tanto, una mirada crítica de la realidad, acompañada de un optimismo, sobre la continuidad en la profesión docente, ya que ningún entrevistado manifestó la intención de abandonar la profesión.

Consideraciones finales

Este estudio se construyó a partir del concepto de docente principiante aportado por Papi y Martins (2009), quienes nos orientan sobre las dificultades que enfrentan los docentes al empezar la docencia. Si bien no encontramos en la producción científica investigaciones que aborden específicamente la inserción de docentes indígenas al inicio de sus carreras, cabe mencionar que este proceso necesita ser abordado en las licenciaturas del país y también en el ámbito de las políticas educativas.

Al comparar las dificultades de los profesores indígenas principiantes que trabajan en una escuela indígena con las dificultades de los docentes no indígenas principiantes representados por la literatura del área, es posible comprender algunas

diferencias, principalmente relacionadas con el contexto de trabajo y la inexistencia o insuficiencia de políticas específicas para esa realidad.

Se observa que una de las mayores dificultades que enfrentan los docentes indígenas al inicio de sus carreras profesionales está directamente ligada a la lengua materna. Muchos de ellos, aunque indígenas, se han distanciado de su lengua materna por el contacto con personas no indígenas, mientras que muchos estudiantes tienen el guaraní como lengua materna. También se añade el hecho de que la lengua portuguesa es vista como una imposición de la sociedad brasileña. Estos temas crean varias tensiones en torno al uso de ambos idiomas en el proceso de aprendizaje.

También se observa la ausencia de políticas educativas que fomenten y alienten la enseñanza de las lenguas guaraní y terena en las escuelas indígenas brasileñas, pues, aunque la gramática del idioma guaraní se lanzó recientemente en Brasil, todavía no ha llegado a las universidades y escuelas públicas. Creemos que cuando se la distribuya, teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación esté interesado en adquirirla y distribuirla, traerá algunos avances a las escuelas indígenas. Materiales didácticos, en lengua guaraní o no, cuando los hay,

son insuficientes para los procesos de enseñanza.

Pudimos constatar que otro problema encontrado por profesores indígenas principiantes es el prejuicio de los propios estudiantes indígenas, que prefieren los profesores no indígenas a los indígenas, por creer que no tienen la misma capacidad en cuanto a cuestiones culturales, ya que los docentes no indígenas traen consigo su cultura y sus diferentes saberes sobre un mundo tecnológico adverso al vivido por ellos, despertando la curiosidad de los estudiantes indígenas, porque quieren pertenecer a este mundo globalizado.

Cabe mencionar que no es el deseo de la mayoría, pero las escuelas indígenas en conjunto a las universidades deben ofrecer herramientas que permitan a los docentes indígenas capacitarse y trabajar con igualdad. Solo así se superarán las barreras encontradas por ellos. La investigación mostró que, además de las dificultades comunes a todos los profesores principiantes, los profesores indígenas principiantes se enfrentan a otros desafíos, y que a pesar de las dificultades mantienen una percepción positiva de la profesión.

Referencias

Amorim, M. M. T. (2017). O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 276-88.

<https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p276a288>

André, M. E. D. (2018). Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-20 e230095. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230095>.

Batista, E. (2006) Fazendo pesquisa com meu povo. *Tellus*, 6(10), 139-142.

Cunha, M. I. (2011). Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes. *34ª Reunião Anual da ANPEd*, Natal.

Cunha, M. I., Braccini, M. L., & Feldkercher, N. (2015). Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 73-86. <https://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100006>

Dourados – MS. Projeto Político-Pedagógico. (2020). Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza.

Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). 2. ed. Portugal: Porto Editora.

Lima, D. C. (2017). As dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização: aspectos didáticos pedagógicos. In Silva, K. A. C. P., & Cruz, S. P. S. (Orgs.). *O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente* (pp. 79-94). Jundiaí, SP: Pacco.

Marcelo Garcia, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 53-76). Lisboa: Dom Quixote.

Martins, P. L. O., & Papi, S. O. G. (2010). Professor Iniciante. In Oliveira, D. A., Duarte, M. C. & Vieira, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 01-03). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.

Martins, P. L. O. (2004). Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente. In Romanowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (pp. 43-57). Curitiba: Champagnat.

Papi, S. O. G., & Martins, P. L. O. (2009). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26(3), 39-56. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>

Perboni, F., & Figueiredo, C. R. S. (2019). *Lugares e não lugares do estágio supervisionado em universidades públicas de Mato Grosso do Sul: UEMS e UFGD*. Curitiba: CRV. (Coleção Licenciaturas – volume 1). <https://doi.org/10.24824/978854443739.1>

Perboni, F., Militão, A. N., & Figueiredo, C. R. S. (2020). *Estágio supervisionado sob diferentes olhares*. Curitiba: CRV. (Coleção Licenciaturas – volume 12).

Romanowski, J. P., & Oliver Martins, P. L. (2013). Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, 6(1), 83-96. Recuperado em 20 de septiembre de 2020, de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script>

[=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&tlng=pt.](https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8279)

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 21/01/2020
Aprobado en: 01/08/2020
Publicado en: 26/11/2020

Received on January 18th, 2020
Accepted on August 01st, 2020
Published on November, 26th, 2020

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Queila Viana da Silva



<http://orcid.org/0000-0003-3548-8520>

Andréia Nunes Militão



<http://orcid.org/0000-0002-1494-8375>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Silva, Q. V., & Militão, A. N. (2020). *¿Qué revelan los profesores indígenas al inicio de la carrera profesional? Un estudio de la Escuela Estatal Intercultural Guateka Marçal de Souza - Aldea Jaguapiru en la ciudad de Dourados/MS. Rev. Bras. Educ. Camp., 5, e8279.*
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8279>

ABNT

SILVA, Q. V.; MILITÃO, A. N. *¿Qué revelan los profesores indígenas al inicio de la carrera profesional? Un estudio de la Escuela Estatal Intercultural Guateka Marçal de Souza - Aldea Jaguapiru en la ciudad de Dourados/MS. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 5, e8279, 2020.*
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8279>