



## **Grupo Temático N° 08: Procesos de inserción ocupacional y trayectorias laborales**

**Coordinadores: Ana Miranda y Pablo Pérez**

---

### **El ingreso a la docencia: un estudio histórico**

**Autor: Elisa Jure**

**E – mails: [ejure@ungs.edu.ar](mailto:ejure@ungs.edu.ar)**

**Pertenencia institucional: investigadora-docente, Universidad Nacional de General Sarmiento**

Este trabajo se interesa por el estudio del proceso de ingreso a la docencia y se basa en la investigación “El ingreso a la profesión docente: un estudio histórico sobre las formas de recepción de los profesores nuevos en las escuelas secundarias” desarrollada en la Universidad Nacional de General Sarmiento y tema de tesis del Doctorado en Educación realizado en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

El abordaje de la temática comprende el estudio de la regulación del ingreso a la docencia y las formas de socialización laboral de los profesores que se inician en la docencia, en escuelas de nivel secundario en el período que comprenden los años 1960 y 2013.

#### **¿Por qué estudiar la “etapa” de inserción profesional?**

Consideramos que el estudio de este proceso abre la posibilidad de saber más acerca del estado actual del oficio en tanto se trata de un momento en que se pondrán en juego los saberes y las referencias construidas y adquiridas en la experiencia escolar y la formación inicial, clave en la definición de la posición/concepción de profesor.

Por otra parte, porque si bien los estudios existentes han acumulado conocimientos sobre esta parte del proceso de formación de un profesor, tiene la particularidad de ser menos controlado y



controlable en cuanto a lo poco formalizada que ha sido y es la transferencia de los saberes de la práctica que se supone tiene lugar en las instituciones escolares toda vez que llegan docentes nuevos a la profesión. Porque, por un lado las escuelas son el principal ámbito de ingreso a la profesión que implica no solo poner en juego y adquirir saberes pedagógicos sino también los saberes que requiere la docencia en un ámbito laboral/profesional/laboral. Las instituciones escolares producen efecto en la formación de los docentes a través de las marcas que van imprimiendo en las concepciones, acciones y actitudes con las que llegan los nuevos.

El estudio intenta dar cuenta de las formas de ingreso al colectivo profesional docente a través de dos aspectos:

1) la descripción de los mecanismos formales de acceso al campo profesional/laboral, como son las instancias en las que los organismos evaluadores aplican un conjunto de normativas para determinar quienes están en condiciones de ocupar cargos. Estos mecanismos difieren, dentro del sistema educativo entre los circuitos de gestión privada y los de gestión pública.

2) las formas en que las propias escuelas reciben a los docentes nuevos, durante las primeras inserciones laborales/profesionales, por entender que en esa llegada se produce un gesto de recepción que permite conocer el estado de la profesión. Precisamente, conociendo más acerca de cuestiones tales como las maneras de tratar al que llega, brindarle información, ofrecerle un lugar, presentarlo ante los que ya estaban ejerciendo la docencia habría un modo de saber más y explicar mejor cómo acontece ese ingreso a la profesión.

En definitiva se busca saber más acerca del estado de los conocimientos que se producen en las escuelas acerca del oficio docente y el modo en que circulan entre quienes integran la profesión.

La preocupación por saber más acerca del ingreso a la profesión docente surge también como interrogante frente al discurso que coloca en un lugar central a la socialización laboral de docentes principiantes en los enunciados de las políticas educativas de formación docente nacionales e internacionales, tal como prueban los desarrollos existentes que dan cuenta de ello. En el ámbito internacional como señala Carlos Marcelo García (1995), son frecuentes los programas de iniciación a la enseñanza. Los objetivos generales típicamente incluidos en la mayoría de ellos son



similares, y llevan a Marcelo García (1988) a plantear: *Los programas de iniciación tienen la finalidad específica de facilitar la adaptación e integración del nuevo profesor en la cultura escolar existente. Se trata de facilitar al profesor principiante el acceso a la ecología de la escuela, es decir a las intenciones, estructuras, currículo, pedagogía y sistema de evaluación que caracteriza y diferencia a la escuela en la que desarrollará su enseñanza.*

Lo que se plantea desde este campo de estudio coincide además con que las políticas educativas empezaron a concentrarse en la etapa de los primeros desempeños de los docentes. El Instituto Nacional de Formación Docente viene promoviendo, desde hace un tiempo, el acompañamiento de docentes noveles.

Frente a estas políticas surge un interrogante en torno de si no se empiezan a generar todos estos dispositivos de acompañamiento frente al fracaso de las formas tradicionales más o menos informales de socialización laboral. Es decir, ¿qué pasa? ¿por qué hoy parece necesario generar artefactos formativos que acompañen ese desempeño?

A partir de las producciones existentes y las políticas educativas de acompañamiento a los docentes noveles nos planteamos qué lugar ocupaban, o cómo fue cambiando el lugar que ocupa la propia escuela a la hora de asegurar el ingreso a la profesión docente. ¿cómo es el proceso de inserción laboral / profesional / institucional? ¿quienes reciben a los docentes cuando llegan a las escuelas? específicamente ¿qué es lo que hace que un docente se sienta parte de una institución? O más bien de una profesión, o sea ¿cuál es el punto en el que un profesor empieza a actuar como un profesor? ¿cuándo es reconocido como tal?

Los estudios locales sobre socialización de docentes principiantes coinciden con las investigaciones internacionales pero empiezan a constatar cambios que hemos transformado en hipótesis:

- las débiles o ausentes acciones de la escuela frente a los novatos.
- La socialización profesional de docentes principiantes estaría produciéndose más entre quienes se inician, que entre novatos y expertos. Es decir, de manera más intrageneracional que intergeneracional.
- Los conocimientos que tradicionalmente diferenciaban a expertos de novatos se estarían diluyendo frente a las novedades de la escuela actual, que pondría en igualdad de condiciones a ambos.



## **Algunas precisiones conceptuales**

Se ha considerado oportuno estudiar el ingreso a la docencia desde una perspectiva sociológica, para lo cual han incluido nociones tales como socialización laboral y regulación profesional.

Se ha tomado del trabajo de Gabriela Diker (2010) el concepto de regulación profesional entendido como “las acciones destinadas a ajustar el ejercicio de una profesión a un conjunto de reglas y normas, definidas y administradas por el Estado, por las organizaciones profesionales de manera autónoma (corporaciones, colegios), o por una combinación de ambos. La regulación puede aplicarse a: 1) los requisitos de acceso a la profesión, 2) los procedimientos propios de la prestación profesional, 3) la definición de las competencias o incumbencias profesionales, 4) las remuneraciones” (2010:20).

De acuerdo con esta definición, en el caso de la docencia la formación y la titulación son los principales requisitos de acceso a una profesión regulada, siendo monopolizada directa o indirectamente por el Estado la expedición de títulos

La delimitación de competencias e incumbencias es también materia de de regulación, el Estado tiene potestad para intervenir en la definición de los ámbitos de actuación profesional según las necesidades de cobertura de los servicios públicos. Precisamente las variadas competencias asociadas a los títulos docentes en el ámbito de actuación profesional dependen de las variaciones a las que están sujetas las políticas curriculares, la disponibilidad de docentes con títulos habilitantes según las regiones, etc. Finalmente cabe señalar que las incumbencias y competencias profesionales están por lo general asociadas a la titulación aunque no exclusivamente.

Cuando se trata de unaregulación directa del Estado, como en el caso de la docencia, la autoridad reposa directamente en el Estado o en sus agencias por medio de instituciones públicas especializadas en dicha función. Interesa aclarar que los distintos modelos de control profesional no se derivan directamente del grado de profesionalidad -medido en términos de los niveles de libertad y responsabilidad del profesional sobre la tarea- atribuido a cada ocupación. De hecho, ocupaciones altamente profesionalizadas pueden ser objeto de fuertes regulaciones estatales (como es el caso de la medicina en países en los que el sistema de salud es predominantemente público) o de



autorregulaciones bajo sanción estatal (como es, en general, el caso de todas las profesiones que comprometen el bien público).

Según Perrenoud la docencia está a medio camino entre un oficio de ejecutante y una verdadera profesión. “Si los enseñantes siguen el programa, respetan los horarios y utilizan los métodos y los medios de enseñanza aconsejados o prescriptos, ellos están “cubiertos”. Estos son los límites de su libertad y de su responsabilidad. Ellos no son juzgados por la eficacia de su acción pedagógica, sino por su conformidad a los estándares definidos por el sistema educativo. ¿A quién se le rinde cuenta cuando se es enseñante, frente a quién se es responsable? Esta es una cuestión extremadamente confusa. (...). Ningún enseñante le dice a los padres o a los alumnos: “Yo pretendo formarlos a través de caminos didácticos que yo he elegido con total autonomía y asumo los riesgos; si los resultados no son buenos, es a mí a quién deben reclamar”. Los enseñantes reenvían la responsabilidad al sistema, al programa, al horario, a la administración, a la selección anterior, a las familias, a los alumnos” (1994:27). La cita de este autor lleva a considerar a la docencia como una actividad fuertemente regulada.

Con respecto a la socialización laboral, existe suficiente investigación acumulada acerca de su impacto sobre la formación docente, entre los autores que han investigado la temática se ubican José Cornejo Abarca quien se refiere a la iniciación en el ejercicio docente como una etapa del desarrollo profesional y da cuenta del carácter continuo y dinámico del desarrollo profesional docente. Imbernón (1994) describe las siguientes etapas: Etapa de formación básica y socialización profesional: período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior, Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica o de desarrollo profesional de los profesores “noveles” se refiere a los primeros años del ejercicio docente, y Etapa de perfeccionamiento (o de desarrollo profesional del profesorado experimentado): en ella predominarían actividades propias de la formación permanente, es decir, reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica. Vera (1988), indica que se pueden distinguir dos subetapas o fases: la de «umbral o antesala» (1-6 meses de docencia) y la de «madurez y crecimiento» (7 meses en adelante, hasta los 3 años, que algunos extienden hasta los 5). Vonk (1995) concibe esta fase de la carrera profesional docente como una «inducción», en la que distingue dos momentos claves: «ambientación» y «progresión», enfatizando que se trata de «un proceso en el hacerse profesional», se trata de una etapa de «socialización» en la que el profesor



debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional (Imbernón, 1994). Marcelo, siguiendo a Borko (1986), ha descrito la situación del profesor debutante como «un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional. El estudio de Veenman (1984) representa una de las referencias clásicas acerca de los problemas comunes que afrontan los profesores debutantes. Basándose en el clásico estudio de Lacey (1977), Imbernón recuerda las formas de «ajuste adaptativo» que pueden emplear los sujetos: «adaptación alienante»; «ajuste estratégico interiorizado sin conflicto» (aceptando las pautas institucionales); «adaptación estratégica con reservas»; y, en menor grado, «reacción» o «redefinición estratégica con conflicto», si intentan un cambio de las pautas colectivas. Por su parte, para Cristina Davini "las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar." (Davini, p. 94) La autora hace mención a lo que la escuela representa en cuanto a la definición de la acción profesional, destacando: dinámicas y estrategias de enseñanza; formas de vincularse con alumnos, padres y docentes; hábitos y rituales de la escuela; y el modo de relacionarse con el conocimiento y la autoridad que explícitamente o no transmiten a los alumnos.

Se trata entonces de un campo de estudio bastante explorado. Nuestro interés está más bien centrado en hacer foco en el ingreso a la profesión y en particular en los modos de recepción de los nuevos por parte de las escuelas.

Se considera a la socialización profesional como una forma de socialización secundaria pero este estudio, requiere -para entender la complejidad de las relaciones que se establecen entre las instituciones y los agentes implicados en la formación/socialización docente- considerar la formación docente como un campo científico en formación, cuyas fronteras es necesario aprehender, así como identificar las relaciones objetivas, las posiciones de los agentes y las prácticas insertas en él. Así, es necesario relacionar la definición del campo con los conceptos de habitus, capital cultural y estilo, de Bourdieu<sup>1</sup>. Estos son conceptos potentes para estudiar la

---

<sup>1</sup>Bourdieu P. (1995) "Respuestas. Por una antropología reflexiva". México. Grijalbo. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año VI • N° 1, 2004

socialización profesional de los docentes, en cuanto permiten explicar la regularidad de las prácticas y su continuidad a la vez que dar cuenta de las transformaciones como producto de las relaciones entre el campo intelectual y el campo de poder.

Bourdieu piensa la noción de campo en términos de *relaciones*. El mundo social se define por relaciones, y en tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales el campo es también campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas.

Otro de los conceptos que se trabajan en este estudio se deriva del anterior en el sentido de entender que se trata -la socialización profesional- del traspaso del saber del oficio a los principiantes. Frente a esto, tal como se adelantó, surgen algunos interrogantes que aquí serán considerados la base para formular una de las hipótesis: ¿Quiénes son los que participan de ese traspaso? ¿es desde las generaciones más viejas a las más nuevas? ¿O en este momento está produciéndose entre los mismos principiantes? Dicho de otro modo, ¿se trata de un proceso intergeneracional o intrageneracional?

Sandra Carli<sup>2</sup> se hace eco de los llamados diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y político. Cita a Kaes, quien sostiene que “es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (...)” (1996:29) Carli considera que la transmisión -que alude a la relación entre adultos y niños/jóvenes- se ha visto erosionada por efecto de los cambios producidos en estas últimas décadas en las instituciones familiares y educativas, es decir, cambios en los vínculos básicos relacionados con la crianza y con la educación.

---

<sup>2</sup> Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Sandra Carli, 2006.





La autora piensa que el problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación generacionales. En tanto la filiación constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite. Sostiene que la cuestión de la transmisión irrumpe como síntoma de la incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Tanto las tesis que sostienen la desaparición de la infancia, como aquellas que hacen referencia a la cultura juvenil, coinciden en señalar diversas formas de “inversión” del vínculo generacional, es decir, un cambio en las posiciones de los sujetos y la emergencia de nuevas formas de constitución de los mismos, que delatan quizás la caducidad de un tipo de transmisión o tal vez la importancia por la pregunta por el sentido de la misma. Vincula la idea de *inversión* con cierta caducidad de las fronteras entre las edades a partir del impacto provocado en la conformación de las identidades de edad de una cultura crecientemente globalizada, mediatizada e informatizada, que cuestiona tradiciones, fundamentos de autoridad y universos culturales. (Carli, 2006).

Es necesario explicitar, además, que se considera a la institución escolar actual como un ámbito que se definirá en torno de los cambios que transita respecto del modelo de escuela que la modernidad había definido. En este sentido Diker, en su texto “Entre la ciencia ficción y la política”, sostiene que “... las hipótesis del fin de la escuela ocupan cada vez más lugar en los debates pedagógicos, especialmente en aquellos que pretenden dar cuenta tanto de los efectos de los cambios sociales y culturales sobre la vida de las escuelas como de los efectos de las políticas de reforma implementadas en los últimos años sobre la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos.”

La autora recurre a Narodowski (1999:13) quien señala que “se puede adelantar que nos volcamos por un final del proceso moderno de escolarización. Un final sin demasiado despliegue argumental ...”. El abordaje que da lugar a esta sentencia es de base histórica. Una historia que busca primero “modelizar” la escolarización moderna estableciendo cuáles son sus pilares, los componentes que la definen como tal (en su caso, las utopías universalizantes y normalizadoras, la concepción moderna de infancia, adolescencia y alumno, la centralidad del saber docente en la estructuración de la escena pedagógica y la alianza escuela-familia, el reconocimiento del Estado educador), para en segundo lugar mostrar su declive en los tiempos contemporáneos.





El análisis, aclara Diker, es de algún modo tributario de los estudios que en el campo de la historia cultural de la escolarización están produciendo herramientas analíticas y descriptivas cada vez más precisas para establecer cuáles son los fenómenos que permiten localizar los inicios de la escolarización moderna, y por lo tanto frente a qué condiciones podemos decir “esto ya es escuela” y “esto ya dejó de serlo”. Por supuesto, cuáles son esas condiciones y cuáles los componentes que distinguen en el pasado (y también en el presente) la escolarización moderna de otros modos de concebir y resolver el problema de la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones es todavía objeto de discusión (Hamilton, 2003). Esto no impide, sin embargo, utilizar sus hallazgos para analizar la educación escolar en el mundo contemporáneo, lo que permite sostener que estaríamos asistiendo al declive de la escuela moderna más allá o incluso frente a la expansión de los sistemas escolares. La hipótesis del fin de la escuela no es empírica, sino analítica y refiere más al dislocamiento del programa pedagógico y político de la modernidad que a su materialidad.

Continúa Diker en el mismo trabajo retomando planteos que abonan esta hipótesis, ahora desde otras matrices teóricas, como es el caso de Duschatzky (2003:37) quien señala que: “desde ya que sigue habiendo maestros, escuelas y alumnos, pero el guión que los sostenía parece haber entrado en default”. Frente a esto Diker se pregunta ¿Cuál era ese guión? Y la respuesta que da es “El que se apoyaba en un suelo nacional y estatal”, por eso la autora considera que la investigación en esta línea no es de base histórica sociológica y antropológica. Por eso la clave no es remitir a la idea del “fin”, lo que implicaría reconocer un proceso histórico con un “inicio”, sino más bien una *destitución*. De lo que se trata, según Diker, para estos autores no es de explicar la deriva de un proceso histórico, sino de capturar empíricamente cuáles son los efectos subjetivos que produce la escuela hoy. Se trata de entender, señala Lewcowicz, ya no lo que la escuela era, sino más bien lo que la escuela es en la actualidad.

### **Acerca de lo metodológico**

Se decidió realizar una investigación utilizando una metodología de tipo cualitativa que permitiera conocer las formas de ingreso a la profesión docente de profesores de escuela media. El universo de estudio está constituido por profesores que se iniciaron en la docencia en diferentes momentos conformando una muestra intencional de tipo teórica



Con el propósito de identificar variaciones en esos modos de ingreso a la docencia se registraron testimonios de profesores que permitirán comparar diferentes períodos históricos, es decir, cómo y por qué han ido cambiando las formas de recepción que la propia escuela despliega en torno a los docentes novatos.

Dado que se trata de un estudio histórico, se busca comparar los modos de ingreso a través del tiempo, para lo cual se contactó a profesores que se iniciaron en la docencia en diferentes momentos del período comprendido entre 1960 y 2013.

Se definieron dos líneas de comparación en la muestra a través de dos variables: tipo de gestión de las escuelas y antigüedad docente. Las categorías de la primera son: gestión pública y gestión privada. Mientras que las categorías para la variable antigüedad se ha establecido una periodización que tiene carácter provisorio hasta tanto puedan identificarse los momentos de cambios o rupturas como resultado del estudio, se han agrupado las entrevistas por décadas: 1960-1970; 1971-1980; 1981-1990; 1991-2000; 2001-2010; 2011-2013

En función de ésto se organizaron una serie de entrevistas en profundidad. El protocolo intentó indagar acerca de qué hace que un docente se vuelva docente; parte de una profesión y parte de una institución. Cada escuela en particular de las que integran la muestra es un medio de socialización en la profesión, por lo que el interés está puesto en ver cómo esa escuela operó como medio para volver a ese docente parte de una profesión, parte de un colectivo o construir una identidad.

### **Algunos avances**

Sobre la base de los testimonios se comparan los inicios a la docencia en cada período. La diversidad de tipos de escuelas en la muestra permite ver qué pasa en el encuentro con cada institución, dado que la subhipótesis o hipótesis más metodológica es: el ingreso a la profesión docente varía si la escuela es de gestión pública o de gestión privada. Esta hipótesis metodológica se apoya en al menos dos cuestiones: el modo de acceso a un cargo, en las de gestión privada el director o dueño de la escuela elige los docentes y para las de gestión pública existe desde la década de 1980 un Acto Público al que se llega a través de formar parte de un listado de docentes ordenado de acuerdo a un puntaje que establece el sistema.



En relación con la variable gestión privada y gestión pública aparece una diferencia en cuanto a las formas de acceder a un cargo: en las instituciones privadas por lo general llegan los docentes que de algún modo ya tenían un vínculo con esas instituciones, lo tenían por ejemplo por haber sido en muchos casos alumnos de esa escuela. Los directivos y los profesores de esa escuela los conocen, saben que están haciendo el profesorado o que acaban de obtener el título de profesor y son convocados. En otros casos es algo similar, es una variante de esto y es porque un compañero del profesorado trabaja allí o se enteró, entonces sería a través de lo que sería la red social llegar a esos cargos. En cambio en el caso de las escuelas públicas, creo que todos en general sabemos, se llega a esos cargos mediante actos públicos. Eso quiere decir que en la mayoría de los casos los docentes cuando llegan a esas escuelas no tienen un vínculo ni un conocimiento previo con esa institución. Muchísimas veces incluso ni siquiera sabían de la existencia de esa institución por lo tanto hay toda una cuestión con llegar hasta esa institución. Muchas veces el tiempo que media entre el acto público y el primer día de dar clase es el mismo día a veces, o es de un día para otro.

Por su parte, en el ámbito de los servicios educativos de gestión pública, hace unas décadas atrás el acto público no era la vía para acceder a los cargos sino lo que me cuentan es que se entregaba el curriculum vitae en las escuelas, los directivos confeccionaban un orden de mérito, confeccionaban una lista de postulantes y se realizaba una selección desde la misma escuela. Con lo cual, durante algún tiempo en esta región del conurbano bonaerense las escuelas de gestión privada y las de gestión pública compartían algo de esa forma de convocar y de cubrir los cargos docentes. Por lo contrario, en la actualidad se observa mayor diferencia en los mecanismos de acceso a cargos docentes entre estas instituciones de gestión pública y privada.

Lo que parece revestir mayor interés es lo referente a una hipótesis con la que comenzó el trabajo y que ahora presenta mayor sustento: pareciera que en la actualidad los docentes que se inician, ante dudas, dificultades, o la necesidad de recibir una respuesta a un problema que tienen que resolver, una decisión que tienen que tomar, recurren -cuando lo hacen- mucho más a sus pares principiantes, incluso a sus compañeros de profesorado, aunque no compartan la docencia en la misma institución o se trate de estudiantes que todavía no se recibieron y entonces todavía no se están desempeñando, que a los docentes que llevan mucho tiempo desempeñándose como profesores. O sea no estaría dándose esa comunicación, ese diálogo, entre los más expertos y los principiantes.



Habría algunas hipótesis para explicar por qué, aparentemente, se da de esta manera en la actualidad la relación entre los “docentes viejos” y los “docentes nuevos”.

Siguiendo los trabajos en los que se afirma que en la escuela está teniendo lugar otra experiencia y que de esto deriva el interés por volver a mirar el efecto formador de la socialización laboral sobre la práctica docente. y todo lo que uno mismo puede percibir, viene hace tiempo presentando cambios, transformaciones de distinto orden y por distintas razones (entre muchos otros: Narodowski, 1999; Diker, 2005; Carli, 2006; Dubet, 2006; Mórtola, 2010). Esos cambios pondrían en condiciones de igualdad a expertos y a novatos, dado que frente a esas novedades no estaría habiendo mayor saber de unos respecto de los otros. Estarían tan desconcertados los expertos como los jóvenes frente a las novedades que presenta la escuela secundaria. De modo que, en todo caso, los mismos expertos estarían en una situación frente a la que ellos mismos también requerirían como de unas orientaciones que tampoco estarían recibiendo de nadie. Entonces menos en condiciones de poder pasar como una posta a los jóvenes. Una hipótesis, tal vez secundaria, explicaría este desencuentro tal vez entre los expertos y los nuevos, es que en la actualidad más que en décadas anteriores los novatos tienen su tarea más dispersa. O sea, distribuyen su tiempo trabajando en más cantidad de escuelas. Ha avanzado esta idea, esta modalidad de profesor taxi que reparte su tiempo en mucha cantidad. Por lo menos esa es la realidad de las escuelas de la zona donde yo me muevo. Y tal vez esto es lo que ellos, los mismos docentes me dan como una posible explicación, parcial, que uno podría sumar a otras. Dificultaría, no generaría las mejores condiciones de encuentro el hecho de que un docente va directamente, prácticamente a dar su hora, sus dos horas de clases y sale rápido a viajar a otra escuela donde tiene que continuar. Entonces parece que en otros tiempos la dedicación en cada institución era distinta: están más tiempo en la escuela. Por lo que acerca de cómo era hace cuatro décadas atrás ese encuentro entre los viejos y los jóvenes, la diferencia no es que en ese tiempo había unos dispositivos o había unos tiempos necesariamente formales de encuentro entre los viejos y los jóvenes. Es que, simplemente, los nuevos estaban ahí como observando y escuchando a los expertos compartiendo por ejemplo, me cuentan mucho de los momentos de tomar examen. En el momento de tomar examen, el experto ahí era como un momento por ejemplo, de enseñarle al novato cosas que hacían a esa situación o a ese momento de tomar examen. Les doy un ejemplo rápido de cómo tenía lugar ese pasarle saber experto al novato.



Con los datos que proporcionan los testimonios se han definido una serie de ejes o dimensiones que refieren a diferentes aspectos del problema objeto de estudio. Se compararán los distintos períodos para identificar el momento de cada cambio.

Las entrevistas incluyeron preguntas que hicieron foco en la recepción de los profesores en la escuela (quienes, cómo, cuándo y dónde fueron recibidos cuando llegaron), qué tipo de interacción se produjo tanto con las autoridades de los establecimientos como con los colegas (acerca de qué, cómo, cuándo y dónde se comunicaron, escucharon, consultaron, fueron orientados, etc.) En los casos de los profesores que en la actualidad no son novatos también se les preguntó acerca del vínculo con los recién llegados. Se decidió hacer un foco especial en lo que podríamos llamar la “escena de la recepción” de la llegada a la escuela porque se trataría de una instancia que puede concentrar y expresar en esos gestos los lugares dados a los nuevos, a los expertos, a su encuentro, su interacción, el contenido de lo que se transmite.

Del trabajo de sistematización de las entrevistas surgen un par de hipótesis importantes:

1) el lugar otorgado al docente experto por parte de los nuevos, Se trata de identificar y distinguir formas de recepción formal e informal de los que llegan por primera vez a una escuela siendo docentes novatos. Los testimonios de los profesores permiten sostener que en la actualidad los docentes que se inician recurren más a los colegas novatos que a los expertos cuando necesitan resolver dificultades, realizar consultas, generar intercambios. Mientras que se ubican en las primeras etapas del período estudiado las referencias a los profesores expertos. Antes: los profesores viejos eran respetados, valorados, admirados, eran un modelo a seguir, alguien de quien aprender a través de escucharlos y observarlos. El compartir un tiempo y un lugar, lo cual suponía observar, escuchar y atender unas maneras de enseñar y de comunicarse con los alumnos, se traducían en un aprendizaje para los nuevos. En tanto en la actualidad o bien prácticamente no hay tiempos comunes (algunos aducen que el hecho de ser profesores “taxi” disminuye la posibilidad de encontrarse con los otros) o no se advierte un interés por “hacer posta” entre docentes con trayectoria y docentes recién llegados a la profesión. En lugar de esto aparecen reiteradamente ámbitos de intercambio fuera de la institución y entre pares de la misma generación como única referencia de modos de resolver dudas y dificultades.



Aparentemente, aún cuando estaba menos formalizado el discurso de la llegada de los nuevos, la inserción de los nuevos funcionaba con menos incertidumbre, Tal vez mayor seguridad en sí mismos antes que ahora, el profesorado donde se formaron jugaba como un antecedente de peso, la idea, en el pasado, de que la formación inicial cerraba en sí misma, alguien graduado ya era un profesor. Podría tratarse de una idea de formación docente que autocontiene la formación inicial, es decir, todo lo que un docente tiene que saber. La otra idea podría ser la de que es la actuación del docente la que le va a dar forma a la situación escolar, y no al revés, es decir que la situación escolar es la que le da forma a lo que el docente puede o no puede hacer. Entonces, la confianza en que el que va a formatear la situación escolar es el profesor, es una confianza en el control de todas las variables, aunque luego en la práctica no logre controlarlas. La otra hipótesis que podría explicar ese cambio de la certidumbre a la incertidumbre también es que las escuelas secundarias en las que se insertaron los profesores en los 60s, 70s, es que eran más parecidas todavía a la escolaridad que habían tenido que lo que es ahora. En los 80s ubican algunos cambios los profesores entrevistados y se puede asociar al retorno de la democracia, con la aparición de los centros de estudiantes, y un cambio en el perfil de éstos. Con respecto al modo en que son recibidos en las escuelas, es notoria la variedad, no sólo porque el vínculo previo pone en condiciones de mayor familiaridad al recién llegado (que ya no sería del todo tal) sino que es habitual que haya una instancia de entrevista donde las autoridades responsables indican procedimientos burocrático-administrativos e incluso exponen el proyecto pedagógico de la institución. En el caso de las escuelas de gestión pública actuales el recibimiento presenta otras características, en muchísimas ocasiones no se encuentra presente ningún integrante del equipo directivo y suelen dar las primeras indicaciones los preceptores e incluso ha llegado a hacerlo personal de mantenimiento.

Otra de las cuestiones que se ha podido constatar es el hecho de que se supone que ese ingreso a la profesión docente les permitió y les permite a los profesores novatos incorporar un saber de la profesión que pareciera que, como una constante, no adquieren en el profesorado que es el saber vinculado con el manejo de los alumnos. Todos manifiestan haber tenido que aprender algo de este orden, la variación con respecto a esta temática radica en que en el pasado la preocupación estaba más vinculada a la enseñanza y en la actualidad a la conducta de los alumnos.

Respecto de los modos en que se presenta la socialización laboral de los docentes que se inician en la práctica de la enseñanza, interesa destacar los siguientes:





Lo que venía ocurriendo tradicionalmente era un pase de cierta experiencia de una generación a otra. Sin embargo se observa en la actualidad un escenario en el cual las condiciones ponen, a los docentes de distintas generaciones, en un plano de igualdad sobre algunos asuntos y los atraviesa a todos por igual.

Formarse como profesor, sentir que se tiene incorporado el oficio lleva tiempo y en un mismo acto hay que tener en cuenta el conjunto de dimensiones que intervienen, no es gradual, no es una profesión en la que se empieza planificando algo que después se termina enseñando o no. Al contrario, el inicio de la práctica docente implica todas las mismas responsabilidades que la tienen los que hace mucho tiempo que están.

En los relatos de los docentes principiantes hay una recurrente alusión a la cuestión de la disciplina, y de ahí que para el enseñante sea importante tomar cada contexto, cada situación, cada alumno, para introducir variaciones susceptibles de interés y poder vincularse con todos los alumnos. Esto sería algo que los diferencia más con los profesores expertos, con sus colegas que tienen más años, ellos se declaran como más preparados para intervenir en lo que exige cada uno de los contextos de enseñanza, metafóricamente ellos también forman parte de la generación zapping entonces están más dispuestos a ir cambiando. No serían tiempos de principios generales, estarían menos conflictuados por tener que trabajar así que los expertos. Los noveles habrían sido formados y socializados como parte de esta cultura del zapping.

En la mirada que tienen de sí dentro de esta profesión se evidencia la intención de no sostener la docencia como oficio para toda la vida, si bien eso también es algo que la docencia es una de las pocas profesiones que en el mundo laboral actual pueden revestir la categoría de estabilidad, yendo totalmente en contra de la corriente dado que ya no es un valor la estabilidad. Por eso, y dentro de eso, tal vez ellos no se ven por mucho tiempo dentro de esa estabilidad.

Ante expresiones tales como: “no me vino nunca a observar una clase”. “Nadie me vino nunca a preguntar cómo me está yendo, qué estás haciendo, como lo estás haciendo“. No parece haber reaseguro, hay como una sensación de soledad, un vacío, una ausencia. Entonces, es oportuno saber más acerca de las actuales formas de socialización profesional en las instituciones donde se va a ejercer la docencia,





Dos cuestiones que también han surgido del trabajo realizado en el marco del Proyecto de investigación antes mencionado se vinculan con cómo se sintieron en el primer recibimiento y qué hicieron los testimonios que dan cuenta de esto son recurrentes en cuanto al miedo, inseguridad, temor, no saber bien del todo qué era lo que tenía que hacer y cómo. La novedad parece residir en esa soledad, que quizás en otros tiempos no era tal. Lo que habría aquí, con esto de que no hay mirada de otro, es que los únicos que miran son los alumnos, frente a lo cual cabe preguntarse respecto de lo que se conceptualizó como la vigilancia jerárquica<sup>3</sup>. Es sabido que en la docencia hay sistemas jerárquicos de vigilancia o de mirada, y que así se construyeron los sistemas educacionales modernos. Acá, lo que no habría más, es mirada jerárquicamente construida o habría mucho menos. Los que sí miran son los alumnos y de este modo la jerarquía está invertida, los únicos que devuelven algo de lo que hace un docente son los alumnos. Esto si generaría unas condiciones diferentes.

Pareciera que el tema del trabajo solitario ha vuelto, es decir, la docencia como trabajo de difícil colegialidad, porque no habría condiciones para el trabajo con otro. Salvo cuando se produce un conflicto a partir de alguna decisión tomada por el docente y aparecen los padres, el director, el inspector. En este tipo de cuestiones al novato y al profesor experimentado les pasa lo mismo.

Con respecto a una tarea central de la enseñanza, como es la planificación, la mayoría de los casos manifiesta: “no la tengo”; “desconozco lo que venía haciendo el profesor anterior”; “le tengo que preguntar a los alumnos cómo venían trabajando”; “nadie me pidió que presentara ninguna planificación”, “recién al final del año o después de no sé cuantos meses pude conocer lo que había hecho el anterior o al que yo suplí”

En cuanto a cómo es la relación y la comunicación entre los colegas, todo se reduce bastante a lo que ocurre en el tiempo de la sala de profesores. Ese es el lugar y el momento de intercambio, de diálogo. Por fuera de ese momento entonces no existen, aparentemente, momentos mas formales en la institución, algún tipo de reuniones de trabajo o para planificar por disciplina o por grupos, parece que el momento por excelencia de intercambio es el de la sala de profesores donde lo que ocurre es un encuentro circunstancial.

---

<sup>3</sup> Ver Narodowski, Mariano (1999.), *Infancia y poder*, La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique.



Completando los modos de encuentro entre colegas están los ámbitos más informales aún como el de las ocasiones en que con los únicos que se reúnen a hablar de las cosas que realmente les preocupan e interesan, es con algunos compañeros en ámbitos por completo ajenos a la escuela. Entonces los pocos intercambios entre colegas estarían produciéndose de manera informal y ocasional y única o principalmente con los pares con quienes se vinculan y que compartieron la formación inicial y tienen una relación más social que profesional, y se comparten preocupaciones, se discuten temas o incluso, un antiguo compañero del profesorado que se convirtió en amigo propone intervenir de determinada manera para resolver algún problema de la enseñanza, convirtiéndose esta instancia en una fuente de orientaciones, recomendaciones acerca de cómo resolver algunos problemas, de manera no sistemática y más bien casual. Así todo parece quedar librado casi a la voluntad, a la casualidad, a la contingencia o a la urgencia o emergencia de tener que resolver algo.

En síntesis, lo que se intenta reconstruir es cómo va cambiando lo que la escuela hace en relación con los nuevos, porque ahí es donde se asegura el ingreso a un campo profesional. Los modos que la escuela ha tenido y tiene de recibir a los docentes nuevos estarían hablando: por un lado, del estado de ese campo profesional y por otro, del estado del conocimiento acumulado en la escuela sobre el ingreso a la profesión docente.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. y Duschatzky, L (comp), (1992), *Maestros*, Miño y Dávila editores, Argentina.
- Alliaud, A., (2004), “*La experiencia escolar de maestro “inexpertos”*”. *Biografías, trayectorias y práctica profesional*”, en Revista Iberoamericana de Educación, N° 34/3 (ISSN: 1681-5653).
- Arroyo, M., Poliak, N. y Tiramonti, G. (2009), “El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades”. *Propuesta Educativa* 31.
- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B., (2005), *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. MIMEO.
- Birgin, Alejandra (2000) “La docencia como trabajo. La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*. Ed. Clasco, Buenos Aires
- Bourdieu, Pierre (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

- Carli, Sandra (2006), Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales.
- Cornejo Abarca, J., (1999), “*Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*”, en Revista Iberoamericana de Educación. N° 19 (1999), pp. 51-100.
- Davini, M. C. (1995), La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Diker, Gabriela (2005). “Los sentidos del cambio en educación”. En: Educar: ese acto Político. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela (2010), “Nuevas estrategias de regulación de la tarea docente”, Documento Nuevas Concepciones acerca del rol docente en América Latina” Versión preliminar, Coordinador: Gustavo F. Iaies, Autores: Gabriela Diker, Claudio Suasnábar, Gustavo F. Iaies.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Goodson, Ivor y Norrie, Caroline (2009), “Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona”. Propuesta Educativa 31.
- Imbernón, F., (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de aula. Editorial Graó, Barcelona.
- Käes, René (1996). Transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Amorrortu. Bs. As.1996.
- Marcelo García, C. (1999), “*Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*”, en Revista Iberoamericana de Educación. N° 19 (1999), págs. 101-143
- Medina Moya, José Luis (2006), La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional, Respuestas Educativas, Lumen.
- Mórtola, Gustavo (2010) Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente, Noveduc.
- Narodowski, M. (1999), *Después de clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Narodowski, Mariano (1999), *Infancia y poder*, La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique.

Perrenoud, Ph. (1994), *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants, une opposition discutable*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique. Geneve.

Rayou, Patrick (2009), *El relevo de las generaciones*, Propuesta Educativa 31.

Rayou, Patrick (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Bayard, Paris.

Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: tinta fresca.

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

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348. New York: Macmillan.