



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

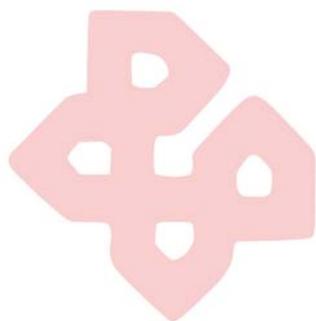
Fecha de recepción 8/11/2008

Fecha de aceptación 22/04/2009

## INSERCIÓN LABORAL DE DOCENTES NOVELES DEL NIVEL MEDIO EN LA ARGENTINA.

### UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LOS EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

*First professional performances in high schools from Argentina. An approach based on the labour insertion of graduates of the National University General Sarmiento*



*Juan Carlos Serra, Graciela Krichesky y  
Alicia Merodo*

*Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos  
Aires (Argentina)*

*E-mail: [jcserra@ungs.edu.ar](mailto:jcserra@ungs.edu.ar); [gkriches@ungs.edu.ar](mailto:gkriches@ungs.edu.ar);  
[amerodo@ungs.edu.ar](mailto:amerodo@ungs.edu.ar)*

#### Resumen:

*El propósito de este artículo es presentar algunos resultados de la investigación "De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense" que tuvo entre sus objetivos analizar los problemas y necesidades de los graduados de los profesados en sus primeros ejercicios profesionales, interpretados en el marco de la heterogeneidad de sus trayectorias personales y profesionales.*

*Las trayectorias analizadas reflejan un abanico diverso de recorridos, en el que se destaca el inicio de la actividad laboral docente con anterioridad a la obtención del título de grado, producto de opciones, decisiones y posiciones asumidas en el campo profesional docente. En este escenario, los profesores principiantes amalgaman experiencias, elaboran visiones y perspectivas, en función de las posibilidades que les ofrece la docencia.*

*El estudio corrobora investigaciones anteriores respecto del tipo de problemas que los docentes principiantes enfrentan. Los principales son: "manejo del grupo", desarrollo de la enseñanza, dificultades administrativas y relacionales.*

*Las dificultades de los docentes principiantes se relacionan con el ámbito institucional -las escuelas-. Principalmente por las condiciones de adversidad en las que se desarrolla la actividad docente y por la ausencia de dispositivos formales para la recepción de docentes principiantes. El ocuparse de los docentes que recién se inician no constituye una preocupación extendida por parte de las instituciones y si lo hacen, se trata de orientaciones que sobre todo los guían en procedimientos administrativos necesarios para la práctica. Cuando se trata de acompañar a los docentes para la organización de la enseñanza o de realizar un seguimiento a su inicio laboral, son pocos los que reconocen haber recibido acompañamiento.*

**Palabras clave:** Profesorado principiante, programas de inserción, profesorado novel de secundaria.

### Abstract:

*This article presents findings of the research "From students to professors: First professional performances in high schools from Buenos Aires province ". The research's goals were to analyze the beginner's teacher's challenges interpreted in the context of the heterogeneity of their personal and professional trajectories.*

*The trajectories analyzed show some different ways in which we can detach the beginning of teaching activity before obtaining their professional degree, as a result of options, decisions and assumed positions in the professional teaching field. The novice professors get experiences; construct views and perspectives depending on the possibilities that context and schools offer to them.*

*The research corroborates findings of previous studies. The challenges that beginner professors used to face are: "group management", teaching development, administrative issues and relationship.*

*The novice teacher's difficulties are related to the institutional sphere. The key ones are related to the adverse conditions in which teaching develops and the absence of formal mechanisms for the reception of beginner's teachers.*

*The concern about novice teachers does not constitute an extended worry of the institutions studied, they only concern, when it happens, about orientations to guide novice teachers in administrative proceeds.*

*Orientations and novice coaching are exceptional in the institutions studied.*

**Key words:** Beginning teacher, induction programs, novel secondary teachers.

## 1. Introducción

Este artículo presenta resultados de la investigación *"De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense"*. Sus objetivos son analizar los problemas y necesidades de los graduados de los profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS) en sus primeros ejercicios profesionales.

La universidad, se emplaza en el Conurbano Bonaerense, conglomerado de 9.000.000 de habitantes que circunda a la Ciudad de Buenos Aires, Capital del país. Desde su creación en 1993, la UNGS fijó entre sus objetivos la vinculación entre la formación, la investigación de los problemas que afectan a la sociedad y la búsqueda de alternativas para su superación. En ese marco, en el año 1998 se crearon los profesorados de Historia, Matemática, Economía, Física y Filosofía para formar profesores de nivel Medio, teniendo en cuenta las necesidades de formación docente locales y atendiendo a la expansión de la Educación Media en sectores de bajos recursos que tradicionalmente han estado excluidos del nivel.

El ingreso a la actividad docente ha sido señalado como un momento crítico en la trayectoria profesional de los docentes. Es una etapa en la que surgen un conjunto de

inseguridades en relación con la práctica docente. En esta instancia deben ponerse en práctica las herramientas adquiridas durante la formación. Sin embargo, el impacto que produce la confrontación con la realidad de las aulas genera dificultades en los docentes novicios.

Las investigaciones que han indagado sobre los primeros desempeños docentes resaltan la importancia del acompañamiento y la generación de espacios de reflexión para resignificar y hacer conciente el efecto formativo del mundo laboral (Marcelo García, 1999; 2007; Cornejo, 1999; Vaillant, 2005).

Las conceptualizaciones desarrolladas en distintas investigaciones se articulan con la experiencia recogida en el marco de las materias del Profesorado de la UNGS, en especial Residencia I y II, asignaturas que ponen a los futuros docentes en contacto con la realidad de las escuelas. Los estudiantes han manifestado inquietudes y temores con relación a su ingreso a la docencia luego de recibidos y la necesidad de contar con espacios para continuar su formación y recibir apoyo en su labor.

Este conjunto de preocupaciones motivaron la investigación orientada a indagar las características de la inserción laboral de los graduados de las carreras de profesorado de la UNGS. La profundización en el conocimiento de las experiencias por las que atraviesan los egresados en sus primeros años de ejercicio profesional, permitirá reflexionar sobre la formación que ofrece la universidad y sentará las bases para el desarrollo de dispositivos de acompañamiento para docentes principiantes.

Dada la naturaleza exploratoria de la investigación su finalidad fue básicamente descriptiva. No se formularon hipótesis como punto de partida. No obstante, los antecedentes de investigación sobre el tema permitieron anticipar relaciones entre las características de la inserción laboral de los docentes y las instituciones donde ingresan.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron fundamentalmente: ¿Cuáles son las principales dificultades y necesidades que expresan los docentes noveles para desempeñar su tarea? ¿Cuál es la influencia del ámbito de inserción laboral en las dificultades y necesidades que expresan los docentes? ¿A qué atribuyen las dificultades?

Para su realización, desde un enfoque cuanti -cualitativo, se optó por la realización de encuestas y entrevistas a los egresados de los cinco profesorados que dicta la universidad. De los 154 egresados de los profesorados, 8 de ellos con doble titulación, se realizaron 55 encuestas, las cuales representan el 36% del total de egresados.

Si bien por la estrategia de recolección, no probabilística, no pueden hacerse inferencias que representen al universo, dada la imposibilidad de determinar sesgos en la muestra, la alta proporción de casos y su distribución proporcional por carreras respecto del total permiten dar plausibilidad a las conclusiones que aquí se presentan. Se realizaron diez entrevistas en profundidad para ahondar en las perspectivas de los docentes.

## 2. Marco conceptual de referencia

### 2.1 Los docentes principiantes y la etapa de inserción en las instituciones escolares

En el marco del concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación docente

(Gimeno Sacristán, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Davini, 1995). Coinciden en señalar que el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional. Las fases identificadas incluyen: la experiencia como alumnos, la formación inicial como docentes, la iniciación de la vida profesional en las instituciones educativas y, por último, la fase de formación permanente que involucra todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

La consideración de las etapas implica reconocer que en cada una los docentes tienen un conjunto de características, necesidades y dificultades. Algunos estudios realizados en Europa y Estados Unidos señalan la existencia de estadios de intereses diferenciables de los profesores; etapas de desarrollo cognitivo adulto; ciclos vitales de los profesores (Veenman, 1988; Marcelo García, 1994 y 2002).

Huberman, Thompson y Weiland (1998, citado por Marcelo García, 2002), coinciden en que la etapa de inserción es un momento clave en la trayectoria profesional docente. En ella han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Tal como señala Marcelo (2007,31) *"el período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante"*.

Durante los primeros años de trabajo, el aprendizaje en la práctica generalmente está asociado a estrategias de supervivencia. Corresponde a lo que algunos autores han denominado "shock de la realidad", lo que hace referencia al *"colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase"* (Veenman, 1988, 40). Diferentes factores pueden explicar este "shock", entre los que se destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales, formación profesional inadecuada y una situación escolar problemática.

Marcelo (2007), citando a Valli (1992), señala que los problemas específicos por los que atraviesa un profesor principiante son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

En Latinoamérica, los estudios referentes al tema son escasos. No obstante, una investigación realizada en Chile por Ávalos, Aylwin y Carlson (2005) con docentes de distintos niveles del sistema educativo, indica que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes. Es habitual que estos docentes deban asumir responsabilidades de una complejidad y envergadura no acorde con su escasa experiencia. Los principales problemas pedagógicos que enfrentan son el manejo de la diversidad de los alumnos y las relaciones con los padres.

González Brito y otros (2005), coinciden con la necesidad de generar mecanismos de inserción formalizados, ya que muchos docentes noveles son sometidos a ciertos “rituales de iniciación” donde predomina la indiferencia (“nadar o hundirse”) y la delegación de las peores condiciones de desempeño profesional.

Las investigaciones muestran que para que los primeros años de ejercicio de la práctica docente sean de aprendizaje, resulta fundamental la inclusión de dispositivos de apoyo a los docentes noveles. Los profesores mentores aparecen como uno de los componentes más destacados de los programas de iniciación (Marcelo, 1998; 2007).

## 2.2 La Escuela Media en la Argentina: características de las instituciones en las que se inician en la docencia los nuevos docentes

Para profundizar en la comprensión acerca de las características de la inserción profesional de los egresados de las carreras de profesorado, es necesario conocer las características de las escuelas secundarias en las que realizan sus primeras prácticas profesionales.

Las escuelas secundarias en Argentina han registrado un significativo *aumento de la matrícula* en la última década, con la inclusión de nuevos sectores que tradicionalmente no accedían a este nivel del sistema educativo. Este incremento se observa principalmente en el grupo etario correspondiente a los 12 a 17 años. De acuerdo con datos oficiales, mientras la tasa de escolarización para el año 1995 de los niños de 12 a 14 era del 88%, para el año 2002 esta cifra ascendía al 97%. Un incremento mayor se observa en los adolescentes de 15 a 17 años que pasa del 58% al 84%. Esto ha implicado un aumento en los años de escolarización de los sectores de mayor pobreza, lo que convive con la dificultad para retener a los alumnos en las instituciones educativas. En el período 2004/2005 se registró una tasa de abandono interanual de 15% en el conjunto del nivel Polimodal de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción donde la mayoría de nuestros egresados trabajan.

Diferentes investigaciones (Tiramonti, 2005; Kessler, 2005) mencionan a la *fragmentación* como rasgo saliente de la educación argentina. Circuitos educativos e institucionales diferenciados reciben a distintos grupos de alumnos y ofrecen patrones de socialización y escolarización diferentes. Esta realidad fragmentada también alcanza a los docentes: las escuelas tienen sus propios circuitos de selección de personal. El nivel medio de la escolaridad está integrado por un conjunto de escuelas, crecientemente diferenciadas, principalmente, por las asimetrías de capital - económico, social, cultural - de quienes las habitan.

Además, muchas escuelas se encuentran con problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas de los jóvenes, no solo en el terreno de la alimentación, sino también de la salud. Muchos jóvenes trabajan para aportar al sustento económico de sus familias.

Recientes investigaciones denominan “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2005) a la forma de transitar la escuela, y “desenganche” (Rubenger, 2001) al proceso acumulativo, dinámico y progresivo de alejamiento de la escuela. Según Kessler (2005, 193) *“los alumnos (...) simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho, las consecuencias de no hacerlo...”*.

Las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, también han sido afectadas por los sucesivos cambios en la estructura del sistema educativo, que conllevan cambios en la organización institucional, espacial y administrativa de cada escuela.

### 3. Las dificultades en los primeros desempeños

La población objeto de estudio de esta investigación, si bien comparte situaciones sociodemográficas y un espacio geográfico común, desde el punto de vista de las trayectorias personales y profesionales presenta recorridos heterogéneos. Las trayectorias son el resultado de acciones y prácticas que desarrollan los docentes en situaciones específicas a través del tiempo. En este sentido, sintetizan las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades. Las trayectorias son el resultado de acciones y elecciones que los sujetos efectúan en ciertos contextos y ante situaciones particulares (Novick y Benencia, 2001).

La heterogeneidad en las trayectorias de los docentes estudiados se expresa en: a) rasgos personales (sexo, edad); b) trayectoria estudiantil previa al ingreso a la universidad (escuela secundaria a la que asistieron: estatal, privada laica, privada confesional); c) elección del profesorado (física, matemática, historia, filosofía o economía); d) elección de la docencia como primera opción vocacional; e) elección previa de la docencia para otro/s nivel/es del sistema (Inicial, 1ª y 2ª ciclo de la Educación General Básica); y por último, f) trayectoria laboral recorrida.

Si se analiza la trayectoria laboral de los graduados se encuentran diferencias significativas en los recorridos realizados: graduados que comenzaron a trabajar en el nivel medio antes o después de recibirse; graduados que contaban con experiencia laboral docente en otros niveles del sistema; graduados que contaban con experiencia laboral como docentes particulares. El tipo de institución en la que comenzaron a trabajar es otro rasgo distintivo de la trayectoria laboral (instituciones estatales, privadas confesionales o privadas laicas).

La heterogeneidad de puntos de partida y de trayectorias pone límites y desafía el análisis de las dificultades que los graduados manifiestan, demandando una lectura detenida de los sentidos en el contexto personal y particular en que se enuncian. De este modo, la heterogeneidad caracteriza tanto a las escuelas y a los alumnos, como al cuerpo docente.

Los docentes mencionan cuatro grandes grupos de problemas o dificultades con los que se enfrentan en el origen de su trayectoria laboral: "manejo del grupo", "de enseñanza", "administrativos" y "relacionales".

Al referirse al "manejo del grupo" como una dificultad la asocian con el mantenimiento del orden y la *disciplina de la clase*, al parecer, como condición necesaria para la enseñanza. Un graduado sostiene: "las principales dificultades que tuve que enfrentar fueron referidas al manejo del grupo". Y agrega que "las diarias situaciones de violencia verbal y física entre los alumnos fueron y son el aspecto central de un día "común y corriente" de clase, esta situación plantea un gran obstáculo a mi desempeño". Otro reconoce que "la principal dificultad fue la posibilidad de tener un dominio total del grupo de estudiantes" "... esta cuestión se revierte al trabajar con personas adultas". De lo que se deduce que con "adultos" hay garantía de disciplina y orden.

El “manejo del grupo” involucra cuestiones de coordinación de las relaciones en la clase y el mantenimiento de un orden propicio para el desarrollo de la enseñanza. Una graduada manifiesta:

*“En el aula, los principales problemas fueron y son: la indisciplina de los alumnos, el uso constante de teléfonos celulares y MP3 que distraen la clase, el incumplimiento en las tareas para el hogar, entre otros” (Profesora de Filosofía, 28 años).*

Los docentes, al explicar el origen de esta dificultad, hacen referencia a multiplicidad de factores que incluyen: atribuciones a sí mismos, a las propias instituciones donde trabajan, a la formación recibida, al “desinterés” de los alumnos o a cuestiones más generales como la situación social.

Independientemente de las explicaciones dadas, al intentar cruzar las opiniones con otras variables se encuentra que la edad parecería estar influyendo en las valoraciones relativas al “manejo del grupo”. La mayoría de los que reconocen esta dificultad son aquellos que al responder la encuesta tenían hasta 28 años, y cuando se iniciaron laboralmente, eran aún menores.

Un profesor de Matemática (24 años), parece aportar una clave cuando intenta explicar sus dificultades. Entre otros motivos, dice: *“creo que debe ser que los chicos me ven joven y ello los animaba a intentar tener una relación de mucha confianza que se acercaba mucho a la informalidad”.*

Algunos docentes plantean que la falta de experiencia está en la base de esta dificultad. Inexperiencia, por otra parte razonable, precisamente por ello son docentes principiantes. Una profesora de Matemática (23 años) afirma: *“Tal vez pasaba porque me ven chica todavía, entonces piensan que me pueden pasar por arriba.”*

Un profesor de Filosofía (28 años) dice *“no me animaba a retarlos”.* Se afirma la pauta de la inseguridad, y por lo tanto de las dificultades del docente para intervenir en situaciones en las que debe ejercer el control sobre el grupo. Pareciera que la experiencia posibilita adquirir herramientas y a la vez, confianza. Al mismo tiempo, es posible que esta experiencia empiece a modificar en los docentes principiantes su visión respecto de las conductas de los alumnos, o a moderar sus pretensiones respecto de ellas, y a partir de allí, generar intervenciones más pertinentes que armonicen con las actividades de enseñanza.

Débora, Profesora de Historia y Filosofía, es contratada para ocupar el cargo de la profesora del curso donde realizó la materia Residencia I. Los toma simultáneamente con la continuación de su formación de grado. Su testimonio presenta una síntesis de percepciones en relación con la edad y la imagen que genera en los alumnos, intentando estrategias para aparentar más edad y poner mayor distancia con estos, como un modo de que el “exceso de confianza” no obstaculice el despliegue de su autoridad.

Esta inseguridad, sin embargo, no es privativa de los más jóvenes. Un profesor de Física, de 43 años, contestó a la pregunta respecto de las dificultades directamente *“Allá lejos y hace tiempo, inseguridad”.* Al preguntársele acerca de la causa, simplemente contestó: *“inexperiencia”.* Lo interesante de este testimonio es que su única dificultad la inseguridad la adjudica a la inexperiencia. Parecería que, la propia inexperiencia y la inseguridad que trae aparejada, es un problema en sí mismo, para el cual la única solución es la “experiencia”.

Las dificultades parecen tener matices. Mientras que algunos se limitan a señalar que tienen problemas de “manejo del grupo” o de indisciplina, otros transmiten situaciones que los comprometen emocionalmente:

*“... fue una experiencia terrible, me tocó un colegio donde la situación era incontrolable, no se parecía en nada a lo enseñado durante el profesorado, lamenté la distancia que existe entre lo aprendido (como algo ideal), y lo real (duro e impensado). A duras penas terminé las dos horas de clase tratando de mantener a los chicos dentro del aula, algunos escuchaban otros se escapaban por las ventanas (más que profesora parecía niñera mal pagada); si bien la secretaria me había advertido, ninguna advertencia parecía cercana a lo que estaba viviendo. Soporté las ganas de llorar, me tragué el dolor y la desilusión, y seguí dando clase. Fue un golpe tremendo, ni conversando con ellos podía convencerlos de que tenían derecho a “algo en este país”, autoexcluidos y conscientes de la exclusión en la que se encontraban. Lamenté mucho esa situación”*

La disciplina en clase, asociada con el manejo de grupos, como dificultad, expresa, ambigüedades y matices. Aún aquellos que manifiestan estar a gusto en la escuela, identifican a la disciplina como un problema que tienen que enfrentar.

Una segunda dificultad se relaciona con la “enseñanza”, categoría amplia que incluye cuestiones relacionadas con contenidos disciplinares (dominio de los mismos, selección, secuenciación y organización), con aspectos metodológicos, estrategias de enseñanza y el interés de los alumnos.

La relación más significativa hallada a partir del análisis de los datos, es muy razonable: los que tienen este tipo de dificultades, dos de cada tres, comenzaron a trabajar antes de recibirse. Teniendo en cuenta que las materias pedagógicas se desarrollan en los últimos tres semestres de los profesorados, es esperable que estos docentes aún en formación tengan dificultades para abordar la dimensión didáctica de la enseñanza. Algunos lo explicitan así:

*Dificultades “Muchas, no contar con: una planificación previa a mi llegada al curso, material bibliográfico. No tener experiencia previa. Soy Maestro Mayor de Obras, terminé la secundaria, me inscribí en la docencia y comencé a trabajar sin capacitación previa o experiencia frente a un curso. No sabía como empezar una clase, como planificar, la primera clase es la más impactante, meses atrás estaba sentado ahí, donde estuve 12 o más años y sabía qué hacer y cómo hacerlo desde el lugar de alumno, ahora estoy del otro lado y no termino de entender muy bien qué hacer ni cómo hacerlo pero, puse manos a la obra y ahí estoy dando una clase de matemática, nada más y nada menos.*

*Estas dificultades se deben principalmente a la falta de capacitación, (...) empecé a trabajar sin mayor conocimiento de matemática que lo aprendido en la escuela y tratando de copiar la actividad de quienes fueron mis profesores hasta ese momento” (Profesor de Matemática, 31 años).*

*“Cuando ingresé a la docencia tenía el 30% de las materias aprobadas, es decir, no tuve ningún conocimiento del ámbito escolar salvo los recuerdos de cuando fui alumno en el secundario. Después de haber trabajado un año y medio o dos cursé “Aprendizaje”. Con respecto a mis primeras clases, fueron repeticiones de docentes que tuve. Actualmente tengo un estilo propio” (Profesor de Física, 23 años).*

Para algunos que no estaban recibidos, la experiencia previa puede haber compensado esta carencia. Es el caso de aquellos que se inician como docentes particulares. Esta actividad les aporta un conocimiento de la secuenciación de contenidos y de las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Así lo expresa un Profesor de Física (43 años):

*“Yo conocía cómo son los programas de las escuelas de la zona, por preparar alumnos particulares. Les pido las carpetas para saber qué están viendo. Esto me ayudó a darme una idea de qué contenidos podrían estar trabajando en estos cursos. (...) también en cuanto al desempeño de los chicos en el área de matemática, en lo que podían equivocarse o sobre lo que tenía que hacer hincapié, las tenía por el trabajo particular. (...)Paralelamente estaba haciendo mi profesorado”.*

En menor proporción, los docentes recibidos también expresan dificultades en relación con la enseñanza. Consideran que su formación no fue suficiente o que no tienen suficiente experiencia:

*“La mayor dificultad se relaciona con la selección de los temas del currículum y la organización de las clases. Pasaron varios días de clase desde que solicite la planificación hasta que la obtuve (por medio de un profesor del área y no por parte de la dirección de la institución). Razón por la cual me costó preparar las clases, elegir un tema y determinar cuándo lo finalizaba. Tenía la sensación de que era necesario volver a tratarlo y seguir con lo mismo. Por esta razón, la primera unidad de la planificación fue muy extensa.*

*“La razón se encuentra en mi inexperiencia en la organización de las clases y en cómo preparar los problemas históricos para un grupo de alumnos adolescentes. Si bien, esto es tratado en materias del profesorado eso puede ser tomado como un primer acercamiento al tema, lo demás se obtiene por medio de la experiencia” (Profesora de Historia, 22 años).*

Algunos consideran que han tenido dificultades con los conocimientos disciplinares, porque comienzan a dar materias para las cuales están habilitados formalmente, pero cuya formación disciplinar no estuvo suficientemente orientada, es el caso de los profesores de Economía, que toman materias de Contabilidad o profesores de Historia, que toman materias de Ciencias Sociales, los conocimientos de otras disciplinas como la Geografía no son suficientes.

*“cuestiones ligadas al conocimiento disciplinar que me tocó enseñar y que no recibí a lo largo de mi formación, concretamente temas de derecho y algunos de contabilidad con los cuales aún me encuentro lidiando” (Profesor de Economía, 25 años).*

Otra dificultad planteada para desarrollar clases refiere a “captar el interés de los alumnos”. Asociado a dificultades vinculadas al mantenimiento del orden en la clase.

*“El principal problema poner orden en un curso en el que los chicos estaban por irse de viaje de egresados y cansados del año. Al preguntarles qué les interesaba, qué materias les gustaba o qué pensaban seguir estudiando, respondían “no nos gusta nada”, “no sabemos qué vamos a estudiar porque por ahora nada nos interesa” o “voy a trabajar, no me gusta estudiar”, y cosas igualmente desmoralizantes para el docente esperanzado” (Profesora de Historia, 23 años).*

Un tercer grupo de dificultades está relacionado con lo “administrativo”, retomando un término propio de los actores. Hace alusión a un abanico de cuestiones referidas al conocimiento de los aspectos vinculados con la normativa y los procedimientos para el ingreso a la actividad laboral y a la normativa y procedimientos que regulan la actividad del docente en la institución escolar.

*“Dificultades que tienen que ver con los tiempos, los trimestres, la entrega de papeles, planillas, declaraciones juradas. Cuestiones administrativas que nadie te explica, que son muy importantes para moverse en la educación. (...)No sabemos manejarnos en el Consejo Escolar ni en secretaría y muchas veces somos maltratados por los empleados públicos porque ignoramos las formas y los modos del ambiente” (Profesora de Filosofía, 26 años).*

*“Existen algunas rutinas administrativas y didácticas que las aprendí sobre la marcha gracias al aporte de docentes con experiencia. Por ejemplo no tenía idea de que existe un parte para el preceptor, que hay que llenar la asistencia, el libro diario, y en la sala de profesores el registro de asistencias y un cuaderno de información diaria. (...) Todavía sigo descubriendo los mecanismos burocráticos enmarcados en la lógica (ilógica) del sistema. Estos descubrimientos hechos sobre la marcha me hicieron perder tiempo y dinero. Entonces pasan a ser dificultades. (...) Algunos que recuerdo y aún estoy transitando son: Estatuto docente: derechos, licencias, inscripción a listado. Trámites de antigüedad” (Profesora de Física, 26 años).*

Los docentes atribuyen esta dificultad, casi uniformemente, a cuestiones relacionadas con la formación recibida. El hincapié de la formación no se dirige a estas cuestiones, por lo cual la explicación es más que plausible.

Hasta aquí se ha presentado una descripción de las principales dificultades reconocidas por los docentes principiantes en el inicio de su trayectoria laboral. Estas dan cuenta del entrecruzamiento de percepciones subjetivas y condiciones objetivas en donde desarrollan su trabajo. No es posible pensar sus prácticas por fuera de las condiciones históricas y sociales en donde se producen. La actividad de los docentes y los significados que estos construyen en torno a ella son indisolubles del contexto en el que la tarea docente tiene lugar, cuestión que abordaremos seguidamente.

### 3.1 Instituciones educativas y docentes principiantes

Los docentes noveles al mencionar las dificultades en los primeros desempeños hacen referencia a las “instituciones” que los reciben. Las condiciones institucionales ejercen una importante influencia en la construcción de sus trayectorias personales y profesionales.

Como se mencionaba anteriormente las instituciones educativas que atienden al nivel medio -polimodal- de la escolaridad obligatoria del conurbano, fueron objeto de nuevos marcos normativos que regulan distintas dimensiones de la vida institucional (curricular y pedagógica, condiciones de trabajo de los docentes, nuevas configuraciones institucionales para atender a los cambios de la estructura del sistema, etc.). Al mismo tiempo, forman parte de circuitos educativos diferenciados, expresión de la fragmentación del sistema (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). La supuesta institución homogénea de la modernidad ha dado lugar a un conjunto heterogéneo de servicios educativos que reciben, a su vez, a grupos de alumnos diversos y cuyo cuerpo docente es también expresión de dicha heterogeneidad. Es en este contexto en el que deben interpretarse las expresiones de los docentes.

Con el propósito de conocer cómo la institución escolar recibe a los docentes principiantes y, de este modo, contribuye a la configuración de las características de las trayectorias profesionales y personales, se los consultó sobre distintos aspectos: a) conocimiento de la institución de que se trataba de la primera experiencia docente; b) normas generales del funcionamiento de la escuela; c) organización de las clases; d) contenidos correspondientes al curso; e) seguimiento especial dada la situación de docente principiante.

La mayoría (80%) afirma que los miembros de la institución estaban en conocimiento de que era su primera experiencia docente. El saberlo, no en todos los casos da lugar a un tratamiento especial y, cuando este trato se da, suele ser producto de relaciones informales más que el resultado de un dispositivo organizado para orientar al docente, coincidente con lo hallado en otros trabajos sobre el tema (González Brito, 2005; Ávalos, Aylwin y Carlson 2005; Vaillant, 2005). Un profesor de Filosofía manifiesta:

*“Las instituciones por lo general te reciben abriéndote la puerta nada más. Dificilmente alguien te haga recorrerla, te muestre, te presente quién es quién, qué roles cumplen. En una le pregunté a una jefa de preceptores y ella me llevó a recorrer la escuela” (37 años).*

Si bien la mayoría (63%) recibió orientaciones respecto de las normas generales de funcionamiento de la escuela, no es menor la proporción que no las recibió. Algunos resaltan que son los preceptores quienes más aportes les realizaron acerca de la escuela:

*“ellos como sabían que era la primera vez que trabajaba me acompañaron muchísimo, eso fue un apoyo fundamental. Aprendí a moverme dentro de la escuela. Las preceptoras fueron una gran ayuda y contención en ese momento” (Profesora de Historia, 30 años).*

En relación con los aspectos sustantivos de la tarea docente (contenidos a desarrollar en el curso, organización de las clases, seguimiento a la tarea) las respuestas reflejan lo siguiente:

- Un 53% responden que recibieron orientaciones sobre los contenidos a enseñar.
- Un 22% afirman haber recibido apoyo en relación a la organización de las clases,
- Un 22% afirma haber recibido un seguimiento especial, dada la situación de docente principiante.

Cuando un docente principiante ingresa a una institución, habitualmente lo hace en calidad de suplente, muchas veces ya iniciado el ciclo lectivo. Las orientaciones en torno a los contenidos que hay que enseñar que permitan situarlos con relación a lo que se venía dando y a las prioridades, si las hubiere, de la propia escuela con respecto a la dimensión curricular y didáctica, resultan fundamentales para encuadrar la tarea y contenerlos emocionalmente. Le aportan un plus de seguridad a las inseguridades que debe transitar.

Las percepciones de estos graduados indican que las instituciones no les brindan orientaciones específicas. Más bien les proveen orientaciones para guiarlos en procedimientos administrativos necesarios para la práctica, como llenar el libro de temas, información sobre fechas para el cierre de notas, algunas pautas institucionales sobre el comportamiento de los alumnos y, que dispongan del programa del docente que los precedió en el curso. Que el predominio de las orientaciones que reciben sea de orden administrativo, es coherente con las tareas que realizan los preceptores. Estos procedimientos son los que tornan visible en el ámbito institucional la tarea del docente, mientras que su desempeño pedagógico, se restringe fundamentalmente al ámbito del aula.

Las carencias en la orientación a los docentes principiantes se comprenden en el marco de las difíciles situaciones por las que atraviesan las instituciones educativas. Varios de los docentes consultados señalan que las características institucionales no favorecieron su inserción laboral, al mencionar *“la desorganización institucional que presentaba la escuela”* como un rasgo saliente.

Al caracterizar a las instituciones en las que trabajan, la lista de cualidades negativas supera a las positivas. Son percibidas como expulsoras, desbordadas, desorganizadas, con dificultades en la comunicación. Por tanto, no constituyen el ámbito propicio para los primeros desempeños.

Varios factores se articulan para dar lugar a condiciones más o menos favorables para el desempeño docente. Entre ellos se destacan las características de los equipos directivos, de los docentes y de los alumnos que asisten y el nivel de colaboración de los padres con la institución. El ingresar a la docencia en instituciones desorganizadas, con equipos docentes de

escaso liderazgo, baja pertenencia institucional, alto ausentismo, estudiantes de sectores desfavorecidos con pocas expectativas respecto de su escolaridad, ausentismo y escasa participación de los padres entre otros rasgos, dificulta aún más la tarea de enseñar para los principiantes.

#### 4. Conclusiones y perspectivas

La literatura sobre docentes principiantes parte del supuesto de una trayectoria "normal", que estima que la inserción laboral es posterior a la formación de grado. Lo que sugieren los datos de esta investigación es que estos supuestos no son generalizables. Las trayectorias analizadas reflejan un abanico diverso de recorridos, en el que se destaca el inicio de la actividad laboral docente con anterioridad a la obtención del título de grado, producto de opciones, decisiones y posiciones asumidas en el campo profesional docente. En este escenario, los profesores principiantes amalgaman experiencias, elaboran visiones y perspectivas, en función de las posibilidades que les ofrece la docencia.

La diversidad de trayectorias personales y profesionales se registra aún en docentes que estudiaron en la misma universidad y que provienen prácticamente en su totalidad de la zona de influencia de la misma. La heterogeneidad está dada tanto en rasgos personales como en la trayectoria estudiantil previa al ingreso a la universidad: la escuela secundaria a la que asistieron (estatal, privada laica, privada confesional); el profesorado que eligieron; si eligieron la docencia como primera opción. En relación a la trayectoria laboral, resulta fundamental el momento en que comenzaron a trabajar: antes o después de recibirse. La experiencia laboral previa. El tipo de institución donde se iniciaron. El nivel en el que lo hacen. Las diferentes experiencias de los docentes, van conformando en ellos un conocimiento construido en la práctica que posibilita el desarrollo de estrategias para "sobrevivir", "adaptarse", "desarrollarse" en el ejercicio laboral.

Respecto de las características de la inserción, el estudio corrobora investigaciones anteriores en relación a los problemas que los docentes principiantes enfrentan. Se profundizó en dos: "manejo del grupo" y "desarrollo de la enseñanza"

El "manejo del grupo", involucra cuestiones de coordinación de las relaciones de la clase y mantenimiento de un orden propicio para la enseñanza: "la disciplina del aula". Se ilustraron situaciones de distinta intensidad, asociadas a las características de las instituciones, al nivel de enseñanza y a los alumnos. Dadas las difíciles características de muchas de las escuelas del Conurbano bonaerense, a los problemas que todo docente enfrenta, se añaden los derivados de la falta de experiencia de los docentes principiantes.

Los problemas de enseñanza sobresalen entre los que ingresan al puesto de trabajo antes de recibirse. Se enfrentan a situaciones para las cuales aún no estaban preparados. Muchos reconocen que la formación del profesorado, posteriormente, les ayudó a superarlos, junto con la práctica y el asesoramiento recibido, fundamentalmente de colegas.

Con respecto a "captar el interés de los alumnos", asociado a dificultades vinculadas al mantenimiento del orden en la clase, se ha podido establecer que los docentes noveles desarrollan estrategias para "encontrarles la vuelta", apoyándose en los recursos recibidos en la formación.

El ámbito institucional se relaciona estructuralmente con las dificultades de los docentes principiantes. No constituye una preocupación extendida en las instituciones el ocuparse de los docentes que recién se inician, y si lo hacen, se trata de orientaciones que los

guían en aquellos procedimientos administrativos necesarios para la práctica (por ejemplo, llenar el libro de temas, o que dispongan del programa del docente que los precedió en el curso). Sin embargo, cuando se trata de acompañarlos para la organización de la enseñanza, pocos reconocen haber recibido orientaciones.

Este proceder se presenta más en instituciones estatales y de la Escuela Secundaria Básica. Estas últimas, son las que mayores dificultades plantean a los docentes. El desarrollo de dispositivos de inserción de docentes es muy reciente en nuestro país. Posiblemente por ello, la situación de las instituciones a las que asisten los docentes investigados, indica que esta cuestión aún no se refleja en el imaginario de las instituciones escolares y de sus actores y las condiciones institucionales son poco propicias para su desarrollo.

El análisis de los datos ha abierto numerosos interrogantes que interpelan tanto a la investigación como a las características de la formación que la Universidad está ofreciendo. Sin duda, esta es una primera aproximación que señala una dirección para continuar investigando.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 34/3 25-11-04, 0-11. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2005). *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. Mimeo.
- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.PDF>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschatzky, L., (comp.) *Maestros*. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. et al. Inducción Profesional Docente. *Estud. pedagóg.* [online]. 2005, 31 (1), 51-62 Disponible en: <<http://www.scielo.cl/scielo.php>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de aula. Barcelona: Editorial Graó.
- Jacinto C. y Terigi F. (2007). *¿Qué hacer antes las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de a experiencia latinoamericana*. Buenos Aires (Argentina): Santillana.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires (Argentina): IIPE -UNESCO.
- Kessler, G. (2006). *Sociología del Delito Amateur*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Paidós.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Promoción y Publicaciones Universitarias, Colección LCT-90, Barcelona.
- Marcelo García, C., Estebaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.

- Marcelo García, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (Enero-Abril), 101-143. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>
- Marcelo, C. (1999b). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, 33, Año XII, 27-38. Colegio de Profesores de Chile, Diciembre 2007. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2470>
- Marcelo García, C., (2002), *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*, Education Policy Analysis Archives. 10 (35). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.
- Novick, M. y Benencia, R. (2001): Artículo editorial. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7 (13), 3-4, Buenos Aires.
- Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Disponible en: <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>
- Tiramonti, G. (comp.) (2005). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires (Argentina): Manantial.
- Vaillant, D., (2005). *Formación de docentes en América Latina*. España: Octaedro.
- 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. Madrid: Narcea.