
TRAYECTORIAS DE LOS DOCENTES NOVELES EN SUS PRIMERAS INSERCIONES LABORALES. APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN MENDOZA, ARGENTINA

ANA MACELA FICCADI DE ANGELI / VÍCTOR MARTÍN ELGUETA SOLANO

RESUMEN:

La extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina configura nuevos escenarios socio-institucionales de inserción laboral para los docentes recién egresados de la formación docente: objeto de estudio de esta investigación. El análisis institucional, su marco de referencia teórico y metodológico. Este artículo da cuenta de la investigación “Acompañamiento en la inserción laboral de los docentes noveles / Dispositivos de acompañamientos”, en la provincia de Mendoza, 2006-2008”. Trabajo que convocó a un equipo interinstitucional de Institutos de Formación Docente Provinciales y el Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

PALABRAS CLAVE: Primeras inserciones laborales, docentes noveles.

Los siguientes interrogantes ordenan nuestra exposición:

¿CUÁLES SON LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS PRIMERAS INSERCIONES LABORALES DE LOS NOVELES Y LA DE OTROS DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL?

La investigación permitió comparar las primeras experiencias de docentes de distintas generaciones. Los informantes fueron veinticuatro noveles¹ y veintiún docentes expertos. La conformación del grupo daba cuenta de diferencias generacionales, de género, procedencia social, radicación geográfica, trayectorias de formación inicial y adscripción profesional.

¹ Se definió como docente novel a graduados de carreras de Formación Docente recibidos en un periodo de 0 a 3 años e insertos en escuelas secundarias.

Uno de los dispositivos metodológicos privilegiados consistió en la escritura y puesta en común de las primeras experiencias docentes en instancias de talleres.

La mayoría de los expertos tuvieron sus primeras experiencias en escuelas secundarias durante la década de los noventa. Los CENS (centros de educación de nivel secundario de adultos) y escuelas secundarias de reciente creación sin edificio propio² configuraron los escenarios privilegiados.

El comienzo de la masificación de la secundaria para los jóvenes urbanos de Mendoza, el funcionamiento en horarios a contra-turno, la ausencia de materiales didácticos y bibliográficos, la flexibilidad de normas disciplinarias asociado a la contención social, una “tinelización³” de la cultura juvenil... configuró parte del paisaje social de la época.

Una de las preocupaciones didácticas más recurrentes pueden evocarse en frases tales como: “cómo manejar estos grupos”, “cómo interesarlos por el contenido”, “cuando yo iba a la escuela secundaria esto no pasaba...”.

El análisis de las experiencias de los expertos resultó un objeto de vigilancia. En el encuentro, éstos tendían a “teñir” o interpretar los relatos de los noveles con las percepciones que ellos mismos habían construido durante sus primeras inserciones laborales. En el encuentro, se volvía analizador la impronta que generaban las primeras inserciones laborales en la construcción de: pautas de actuación, percepción sobre estudiantes, concepción de las escuelas y prospectiva de la propia profesión.

² En el Sistema Educativo Argentino, la educación para adultos del nivel secundario, aparece con la restauración democrática (1983). En los noventa se expande la cobertura de educación media a la población hasta el 9º año con la Ley Federal de Educación. En el 2006, la Ley Nacional de Educación establece la obligatoriedad del nivel secundario. Sin embargo, la población adolescente y juvenil inserta en éste alcanza sólo el 65% (2007). De este modo se configuraban dos grandes circuitos educativos en Mendoza: uno tradicional, con infraestructura propia, acostumbrado a un perfil de clase media y media alta de estudiantes, que concebían a la escuela secundaria como propedéutica hacia estudios de formación superior; y otro, sin infraestructura propia, con un nuevo perfil del estudiantado, que concebía a la escuela secundaria como un derecho pero propenso la mera significación de la institución como contenedora social de adolescentes y jóvenes.

³ Por “tinelización” se remite a la influencia de algunos programas televisivos de la época (Show Match) que influyeron en la generación de hábitos y consumos en la cultura juvenil.

La asunción del cargo minutos después del concurso sin una preparación previa de las clases, constituyó una de las experiencias comunes entre los docentes de distintas generaciones. Sin embargo, pese a este punto de anclaje inter-generacional resultó más revelador caracterizar las diferencias.

Los docentes noveles, insertos en las escuelas secundarias entre el 2004 y el 2008, lo hicieron en dos contextos: zonas rurales y zonas urbanas empobrecidas. Y dos tipos de instituciones recibieron a los noveles en la zona rural: escuelas secundarias de reciente creación y CENS.

La mayoría de los docentes noveles se insertaron en escuelas secundarias rurales tributarias de la implementación de la obligatoriedad hasta 9º año (muchas de estas sostenidas por una política educativa nacional denominada Proyecto 7). Muchos de sus estudiantes representan la primera generación de sus familias que asistían a este nivel.

Gran parte de los docentes y directivos de estas instituciones eran noveles con disponibilidad de tiempos para la gestión de proyectos escolares y extraescolares. Su personal más antiguo eran celadores o preceptores (muchos de ellos estudiantes de Institutos de Formación Docente). De este modo, los docentes noveles eran investidos con connotaciones de innovación, compromiso con “los chicos” y tiempo para la escuela. Los extensos viajes compartidos y la espera entre horas, constituían escenarios escolares donde se generaban equipos de trabajo, proyección de acciones y “permisos” para dar cauce a la creatividad.

Para los docentes noveles estas experiencias eran significadas de modo gratificante pese a que en los relatos se daba cuenta de: una infraestructura insuficiente, carencia de materiales didácticos y bibliográficos, del trabajo de los jóvenes, migraciones estacionales de las familias⁴ o la concentración en estas escuelas de repetidores que provenían de los “centros”.

⁴ En la zona rural el trabajo de todo el grupo familiar constituye una unidad económica de subsistencia. Este hecho incide en los tiempos de asistencia a la escuela y en la dedicación a las tareas que ella prevé.

Para la preparación de las clases solían recurrir a la compra de textos escolares (de segunda mano) de distintas editoriales⁵. Dichos libros se vuelven las primeras referencias bibliográficas de estas escuelas. Muchos de los noveles se hicieron cargo también de espacios curriculares afines a sus carreras, por ello tuvieron que dedicar un tiempo extra en la preparación y el estudio de la disciplina⁶.

Algunas de las preocupaciones de los docentes recién iniciados en su recorrido laboral, fueron: ¿Cómo garantizar una educación equivalente a la que reciben los alumnos del “centro” o ciudad? ¿Cómo “armar clases” en circunstancias donde se dispone de “nada” (fotocopias, libros, mapas, pizarrones, calefacción, espacio físico suficiente)? ¿Qué hacer para que vuelvan los “chicos” luego de la cosecha? ¿Cómo integrar al trabajo escolar a los estudiantes que vienen del “centro” o a los que han sido “derivados por el Juez de Menores”?

Los docentes noveles que se insertaron en los CENS localizados en zonas rurales, fueron varones. Así los horarios nocturnos, los inconvenientes para el transporte y las distancias parecían proporcionar algunos condicionamientos de género en la opción por estas escuelas. Otro de los rasgos salientes de estas experiencias fueron la movilización personal que significaba para los noveles la interacción con estudiantes que tenían una proximidad etaria. La comparación entre sus trayectorias de vida y las de sus estudiantes a la hora de ponderar las oportunidades sociales, económicas y culturales; se configuró como uno de los tópicos recurrentes. Por otro lado, los noveles expresaron que el escenario de la educación de adultos aparecía vagamente entre sus expectativas de inserción laboral durante su formación en el profesorado. De este modo, la experiencia en estas escuelas parece que produjo un efecto de fascinación centrada en el

⁵ En Argentina los libros escolares son confeccionados por distintas editoriales y su producción no constituye una política de Estado.

⁶ El caso de Flavia, una Profesora de Historia, ilustra lo dicho. Asumió en su primer año de trabajo contenidos de Filosofía en el espacio Formación Ética y Ciudadana. Sus alumnos participaron de las Olimpiadas de Filosofía de la Universidad Nacional de Tucumán en 2006. Lo hicieron, una vez que ganaron todas las instancias locales y provinciales. Para estos estudiantes esta fue la primera ocasión en la que viajaron fuera de la provincia.

encuentro con los adultos que permitió reflexionar sobre lo educativo en tanto hecho social.

En la provincia de Mendoza se localizan dos zonas urbanas de importancia por la cantidad de población que albergan: Gran Mendoza y Ciudad de San Rafael⁷. Los docentes noveles que se insertaron en estas zonas lo hicieron en escuelas ubicadas en barrios empobrecidos y con graves conflictos sociales. Paradójicamente, algunos de los noveles que se insertaron en estos contextos, residían en zonas alejadas y rurales. La distancia recorrida entre sus domicilios y las escuelas acontecía en soledad (a diferencia de los que se insertaban en escuelas rurales que solían viajar en grupos).

Para la preparación de las clases también compraron libros escolares. Sin embargo, estas escuelas suelen disponer de bibliotecas con gran cantidad de volúmenes, materiales didácticos y una organización institucional que prevé el armado de “cuadernillos” para las distintas divisiones de un mismo curso y espacios curriculares. Esta tarea suele estar a cargo de una Coordinación de Área o con la asistencia de asesoría pedagógica. Los recién llegados fueron instruidos sobre los “modos de proceder en la escuela”. Recibieron recomendaciones de carácter normativo, administrativo y un repertorio sobre “lo que en esta escuela era posible hacer con alumnos de sectores desfavorecidos”. Sin embargo, recibieron muy pocas pistas sobre los modos de proceder didáctico con los alumnos y el contenido escolar.

De este modo, dio la impresión que uno de los primeros aprendizajes de los noveles en las escuelas secundarias que atendían población empobrecida es la de una elusión de la problemática de la práctica educativa; en su lugar, las escuelas parecían proveerlos de herramientas técnico administrativo, disciplinares y un discurso sobre “lo que es posible o no, hacer en la escuela”.

⁷ La Provincia de Mendoza cuenta con una población aproximada de 2.000.000 de habitantes. El Gran Mendoza cuenta con una población de 1.000.000 habitantes mientras San Rafael tiene 250.000.

A pesar de todo, las preocupaciones de los noveles docentes fueron: ¿cómo interesarlos por los contenidos del espacio curricular? ¿Cómo organizar la actividad áulica más allá de la repetición y el aburrimiento? ¿Cómo hacer frente a la problemática social en el aula y la de “los chicos”? Entre tanto, las escuelas ofrecieron como rutinas educadoras: planillas de control de la disciplina, mantenimiento del orden de las clases a través de la calificación (“lo actitudinal”), la implementación de guías de estudio con preguntas literales de los textos; repetición de prácticas didácticas (exposición, trabajo en grupo, puesta en común, evaluación).

En este escenario, los noveles también se encontraron con colegas de larga trayectoria que optaron por trabajar en estas escuelas y acumularon un acervo de prácticas pedagógicas de sumo interés.⁸

En el periodo de la investigación, en la provincia de Mendoza las políticas educativas implementaron el Proyecto de Doble Escolaridad⁹ en muchas de estas escuelas. Dos de las primeras inserciones de noveles, transcurrieron en proyectos de este tipo. Entre sus preocupaciones pudimos documentar: ¿cómo trabajar “geografía” o “historia” con estudiantes que no quieren estar en la escuela todo el día? ¿Cómo hacer para que la experiencia de doble escolaridad no sea la repetición de “las clases de la mañana con otro profesor”? ¿Cómo generar una propuesta didáctica que ayude a “los chicos” y que no esté en contradicción con lo que les enseña el otro profesor? ¿Cuánto durará mi cargo en este proyecto? ¿Cómo convertir el almuerzo de los estudiantes en la escuela en una práctica educativa?

Una de las recurrencias en los docentes noveles y expertos, que tuvieron experiencias en estas escuelas, es que compartían la preocupación por los problemas sociales. Ello se volvía un tema recurrente. Sin embargo, la

⁸ Proyectos de radios, proyectos de ciencia, organización de salidas, creación de videos, diarios escolares y comunitarios, bibliotecas populares, talleres de teatro, campañas ambientales y/o de salud... Entre muchas otras experiencias documentadas.

⁹ El Proyecto de Doble Escolaridad surge en el 2005 y consiste en la extensión de la jornada escolar de seis a nueve horas. Las tres horas adicionales se organizaban a partir de proyectos institucionales llamados a concursos.

insistencia en la problemática social muchas veces solapaba la dilucidación de aquello que ocurría en las aulas en términos de enseñanza y aprendizaje.

Retomando la pregunta de este apartado; uno de los hallazgos de nuestra investigación fue que ante la singularidad de los escenarios y contextos de las primeras experiencias laborales, éstas dejan una huella en la construcción del oficio docente. Huella que puede convertirse en un obstáculo para los docentes expertos al momento de comprender las circunstancias particulares que atraviesan los docentes noveles. Por otro lado, aunque las experiencias son distintas según las épocas, también lo son según sus coordenadas sociales, geográficas, económicas y culturales.

¿CUÁL ES LA DISPONIBILIDAD DE CONOCIMIENTOS TEÓRICOS, TÉCNICOS Y DIDÁCTICOS, PARA LA INTERVENCIÓN EN LOS DISTINTOS ESCENARIOS SOCIO EDUCATIVOS?

Los materiales empíricos reunidos nos permiten afirmar que las instituciones educativas disponen de herramientas técnicas, teóricas didácticas para la intervención en distintos escenarios socio-educativos. Sin embargo, las mismas son puestas a disposición de los docentes noveles, durante sus primeras instancias de socialización en las escuelas, de modos distintos.

En las escuelas de reciente fundación (en nuestro caso rurales), fueron los propios noveles quienes configuraron dichas herramientas a través de la experimentación. Es decir, sus docentes - en tanto fundadores- fueron investidos de representaciones con connotaciones positivas: “Pueda ser que llegue un docente joven, con ganas...”. Se los consideraba portadores de conocimientos necesarios para los jóvenes de estos parajes. La disponibilidad de tiempos “extras” pareció constituir un elemento central en las condiciones de posibilidad de experiencias novedosas e innovadoras. Pero esta disponibilidad tendía a disminuir en el tiempo con el acrecentamiento de horas en busca de mejores condiciones económicas. Las “huellas” de estas primeras experiencias parecían ofrecer una certeza sobre las posibilidades de educar en distintos contextos a lo largo de la vida profesional de un docente. Por otro lado, la poca

disponibilidad de condiciones materiales no traería aparejada la imposibilidad de generar dispositivos de intervención educativa innovadora.

En las escuelas para adultos, la identificación del docente con los sujetos del aprendizaje proporcionó herramientas de intervención fundadas en el vínculo y no en una mera resolución técnica (aunque después pueda llegarse a formar como tal).

En las escuelas situadas en contextos de empobrecimiento los docentes noveles disponían de variados recursos materiales, didácticos y organizacionales. Proyectos municipales, provinciales y de iniciativas docentes enriquecían el panorama. Sin embargo, pudimos constatar que prevalecía una acogida de los noveles restringida a la provisión de marcos normativos y administrativos de actuación que solía estar acompañada de un repertorio discursivo sobre las posibilidad de educar a los estudiantes provenientes de estos sectores. Discurso que parecía disculpar al docente novel de analizar sus prácticas áulicas remitiendo toda explicación de los fenómenos a los problemas sociales del contexto de los estudiantes. Esta disculpa, tenía como exigencia que el novel se ajustara a “rajatabla” a las disposiciones burocráticas que regulaban la escuela y al nivel secundario provincial. Por otro lado, los noveles eran investidos con la connotación de “aves de paso”. Representación con la cual se ponía en duda la posibilidad de institucionalizar prácticas alternativas de actuación docente.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo de los noveles nos permitió advertir que disponen de conocimientos teóricos, técnicos y didácticos para la intervención en estos escenarios. Así, uno de los riesgos de estas líneas de investigación es la de configurarlo como un “sujeto incapacitado” o “desprovisto”. Esto no significa que el novel no experimente dificultades en dichos contextos o que sostengamos una lectura romántica de un “joven que todo lo puede”. Sino que si bien se encuentra con dificultades para asumir la tarea docente en estos contextos –del mismo modo como lo está otro docente con más experiencia– las condiciones de hospitalidad

y de circulación institucional de los saberes inciden en el posicionamiento que el novel asume en las escuelas. Las primeras inserciones laborales se vinculan con la transmisión del acervo del oficio docente entre generaciones. Fenómeno que forma parte de la cotidianidad del escenario institucional. Así, uno de los soportes es la identificación profesional entre colegas en torno a las distintas culturas de trabajo docente que se configuran. Esto requiere que la indagación de la esta temática ponga en análisis las políticas de hospitalidad e inserción de los recién llegados que movilizan las escuelas.

El estudio de las primeras inserciones laborales de los docentes configura un territorio fértil para la producción de conocimientos sobre:

- Nuevos escenarios socio-institucionales donde se produce la práctica educativa.
- Configuración subjetiva de jóvenes, adolescentes y adultos.
- Dispositivos institucionales de acogida y hospitalidad de los recién llegados.
- Marcos de actuación docente que exploran, reproducen, innovan, repiten, recrean, toman como herencia o desechan... los noveles.

BIBLIOGRAFÍA

- Alem, Beatriz (2004). *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Buenos Aires, programa Elegir la Docencia, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, MECT.
- Davini, Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paídos.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández, Lidia (2006). "Espacios institucionalizados de la educación". En Landesmann Monique (coord.). *Instituciones Educativas*. México, Casa Juan Pablos.

-
- Puiggrós, Adriana y Dussel, María Inés (1999). *Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico*. En Puiggrós, Adriana et al. *En los límites de la educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rockwell, Elsie (1986). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*. México, Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigación y estudios avanzados de Instituto Politécnico Nacional.
- Ulloa, Fernando (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historia de una Práctica*. Buenos Aires: Paidós.