

---

## EXPERIENCIAS DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL DE PROFESORES PRINCIPIANTES

---

ADELINA CASTAÑEDA SALGADO / CECILIA NAVIA ANTEZANA

### RESUMEN;

En esta ponencia se presentan algunos hallazgos de la investigación realizada sobre formación inicial, trayectorias y experiencias de inserción profesional de profesores de Educación Básica. Los relatos y entrevistas narrativas de profesores han permitido conocer cómo aprenden a ser profesores en ese proceso formativo profesional y vital en el que han interiorizado modelos y formas de actuación en situaciones, relaciones, hechos significativos, marcos de referencia y modelos pedagógicos que han recibido, así como aprendizajes de profesión que han confluído para construir sus prácticas educativas

**PALABRAS CLAVE:** profesores principiantes, socialización profesional, experiencias e identidades.

### FORMAS DE SOCIALIZACIÓN. EL PRIMER AÑO DEL OFICIO

En procesos de formación inicial y de inserción profesional de maestros de educación básica, es frecuente preguntarse dónde aprenden a desempeñar su tarea. En la investigación realizada sobre trayectorias de formación permanente y autoformación (Castañeda, A. 2005 y Navia, C. 2006) hemos podido mostrar que los nuevos docentes tienden a refugiarse en imágenes previas de la enseñanza escolar que han construido en su paso como estudiantes por niveles anteriores, durante la formación inicial normalista, así como en el mundo social profesional que van compartiendo en el contexto escolar inmediato en el que se insertan a trabajar.

Los aprendizajes que los docentes realizan en sus primeros pasos en la profesión van configurando su identidad como profesores. En la escuela, aprenden las formas en que se trabaja, qué se puede y qué no se puede hacer en

---

una escuela, las rutinas, las relaciones de poder y las jerarquías de los distintos sujetos que conviven en ella.

La experiencia se da en el tiempo, en una trayectoria que va permitiendo que se exprese y se construya en la transmisión, en la narración y finalmente en el aprendizaje. En este sentido, es subjetiva, pero puede ser transmitida como apertura a una experiencia diferente. Así, por ejemplo, la experiencia de los maestros se vuelve útil para sus compañeros y para sus alumnos, a condición de que ellos hagan su propia experiencia. Tener experiencia no significa poseer la clave para resolver cuestiones que nos asaltan en nuestra vida; aunque es un modo de situarnos ante un problema, jamás nos brinda una solución definitiva.

Al ingresar a la profesión, los maestros desarrollan nuevas estrategias identitarias, pues se enfrentan a un cambio de normas y de modelos que provoca el cuestionamiento de formas de individualidad así como una desestabilización de los referentes, de las denominaciones y de los sistemas simbólicos anteriores. Se trata de un cambio de configuración identitaria que suele acompañar los momentos “cruciales” de la existencia, los cambios de estatus y los grandes acontecimientos de la historia profesional (Dubar, C. 2002).

Identificar algunas formas de socialización profesional de los profesores principiantes permitió, asimismo, explicar los procesos vinculados con las interacciones y relaciones que se suceden en la escuela, así como los elementos personales que influyen en el pensamiento práctico de estos profesores y que dan una significación a su práctica docente.

El primer año de carrera puede ser para los maestros un período de repliegue hacia experiencias previas, pero a su vez es un espacio que les permite aprender a ser profesores desde nuevas experiencias. De alguna manera, su experiencia formativa en las escuelas formadoras de docentes no les ha aportado de forma significativa conocimientos y habilidades que les permitan ejercer su profesión. De este modo, los maestros, se confrontan con una realidad que los obliga a buscar estrategias y nuevos significados de lo que es ser maestro.

---

Algunos autores (Perrenoud, 2001, Marcelo, 1992) han destacado la distancia que parece presentar la formación inicial de los maestros y la realidad a la que se enfrentan, lo que ocasiona, en muchos casos una “imagen trunca” de la realidad. Esta separación entre la realidad del oficio y lo que se toma en cuenta en la formación constituye el origen de muchas desilusiones.

Lo que los profesores experimentan como experiencia negativa e insatisfactoria no es más que la conjunción de dos formas de precariedad que se presentifican en sus primeras experiencias. Por un lado, ellos se enfrentan con el hecho de que la formación inicial no forma para las realidades que los profesores van a encontrar en su ejercicio docente y, por otro lado, con una dinámica rutinaria no inclusiva y poco solidaria de la vida profesional en el centro educativo donde van a desempeñarse profesionalmente.

Podemos observar en los relatos de los docentes la manera en que viven la inserción profesional, lo que Marcelo, C. (1992) considera como “un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que (el docente novel) se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también a esforzarse por mantener cierto equilibrio personal”.

En la inserción profesional en nuestro país no hay un proceso de acompañamiento que permita a los profesores principiantes adaptarse paulatinamente al entorno en que debe realizar su actividad docente, como ocurre en otros países, como Nueva Zelanda y Australia (Cameron, Lovett y Gervery Berger, 2007). La asignación de grupos difíciles que exigen una intervención de un alto grado de complicación para los maestros noveles es frecuente como forma de inserción profesional. Esta situación afecta de forma muy importante a la socialización de los nuevos profesores. Por ejemplo, varios profesores relatan que en sus primeros años de docencia se les asignaron grupos con problemas de disciplina “tuvieron que formarme un grupo, con lo más selecto de los dos quintos, los niños con problema de conducta, atención, inquietos, indisciplinados a los que ya no querían sus compañeros”.

---

Encontramos aquí que aunado a esta designación de un grupo difícil, la maestra se encuentra sola, y no se aprecia un respaldo o un apoyo por parte de la escuela, pues cuando se la menciona, se lo hace desde la calidad del grupo, ya que recibe el calificativo de que su grupo era el peor de la escuela.

Por otro lado, observamos también que, en primaria, se califica al primer grado o al sexto grado como grupos difíciles:

Al terminar el ciclo escolar la directora me propuso trabajar con primer grado ya que nadie quería esa responsabilidad y por ser nueva me tocó trabajar con primero.

...me asignaron un grupo de sexto grado con 56 alumnos, con edades entre 12 y 16 años. Eran alumnos con muchos problemas, poco tolerantes a la autoridad.

En el primer caso, se designa deliberadamente un grupo que nadie quería, pues se aprecia que el grupo exigía una alta responsabilidad para el docente. Pese a que la maestra intenta trabajar de forma diferente, integrando el juego como elemento que favorece los aprendizajes, y aumentando espacios de libertad a los niños, ella manifiesta reproducir formas tradicionales de enseñanza, recuperando la memoria de su maestra de primero: el uso de las planas. Lo que la escuela le ofrece, revela la maestra, es una crítica a su nuevo enfoque de parte de sus colegas, que en su mayoría, señala, son mayores. En el segundo caso, se observa la dificultad del maestro para atender al grupo, extremadamente numeroso, para sexto de primaria, así como con edades diferenciadas, lo que muestra que, a su vez, podría estar compuesto con niños que habían reprobado anteriormente.

Para aumentar esta complejidad también aparece como una práctica la asignación de grupos con problemas de aprendizaje o con problemas de reprobación: *Otro cambio drástico fue cuando me dieron un grupo de niños reprobados [...] ¿y ahora qué hago?* Está presente igualmente la designación y la estigmatización del grupo y, por tanto, de los niños: se les llama “grupo de niños reprobados”. Al contrario de los casos precedentes, la maestra encuentra en una asesora externa una alternativa para responder a sus preguntas, sin

---

poder encontrar en ella sus respuestas, sino en su propia práctica, “cuando me puse a jugar con ellos”.

Como observamos, los maestros nos hacen saber sus dificultades para enfrentar la atención de los grupos y los niños, y que en lugar de contar con estrategias de inducción a los profesores noveles, parece existir una inserción desarticulada, donde la asignación de grupos parece ser arbitraria, como también algunas estrategias que, en lugar de favorecer su inserción, parecen complejizarla. A los maestros noveles se les asignan grupos numerosos, grupos con problemas de disciplina, grupos desatendidos, grupos de reprobados, etcétera, o el primer grado de primaria, por ejemplo, que para muchos maestros exige una gran dedicación y habilidad. Estas prácticas parecen ser recurrentes en las escuelas. Se pudo encontrar a su vez que la asignación de estos grupos “difíciles” a los maestros noveles tiene que ver con una racionalidad instrumental, en el sentido de que, con ello, se pretende liberar a los otros maestros, los antiguos, de la compleja tarea para atender a estos grupos. Se aprecia del mismo modo la ausencia de una política de inserción o de inducción para los maestros noveles.

### **INTERNALIZACIÓN DE LO DISCIPLINARIO**

La inserción del maestro en el sistema educativo enfrenta al maestro a un sistema disciplinario ante el cual parece sorprenderse, pero que en un análisis más fino se advierte que conoce, de forma muy cercana, en su experiencia como alumno en sus primeros años escolares (Navia, 2006). Encontramos como algunos docentes tienden a reproducir en el aula lo asimilado como una forma eficaz de enseñanza cuando aprendieron como alumnos en sus primeros años escolares.

Este sistema disciplinario se le aparece al maestro novel cuando se encuentra frente a un grupo de alumnos “sin control”, o cuando siente el temor de que pueda perder el control del grupo. Veámoslo en el siguiente caso:

---

Fue muy difícil estar frente a grupo por primera vez, no tenía idea de lo que iba a hacer para disciplinarlos, ni cómo impartir una clase, por dónde empezar, nada.

El maestro se presenta claramente como un actor educativo que tiene que representar un papel, el del maestro que imparte una clase, y que está controlando al grupo. Se revela en este texto una incertidumbre frente a la disciplina de los alumnos, pero también frente a sus posibilidades como profesor. Sin embargo, logra superar este obstáculo, por la necesidad del sustento económico, que es a lo que refiere cuando señala que se queda por conveniencia.

El problema de la disciplina genera incertidumbre en los docentes noveles, pero para responder a ello, los docentes parecen recurrir a una práctica ya conocida, pero en forma de castigo, expresado en forma de amenaza, o de “rigor” en sus primeros años escolares, tanto de parte de los maestros como los padres de familia. Esta preocupación parece referirse al control, y posteriormente a los conflictos que este control parece generar con los niños y con los padres de familia.

El sistema disciplinario, sin embargo, no sólo se presenta para el maestro novel en la definición del papel que a él le ocupa representar en el aula, en su interacción con los alumnos, sino en la dimensión laboral, en relación con sus autoridades, en un choque que lo confronta como profesional y que marca de forma significativa los límites de sus prácticas y de su interacción con las autoridades. El proceso parece seguir un camino en cadena, como apreciamos en el siguiente relato, que muestra la secuencia de “yo, director, te disciplino a ti maestro / yo, director, te disciplino a ti alumno / tú, maestro, disciplinas. Presentamos un extenso fragmento del relato de una maestra, pues creemos que revela de forma muy clara esta dimensión disciplinaria en los tres niveles. Director, maestro, alumno, y marca asimismo la estructura jerárquica de funcionamiento de este sistema:

---

No me imagino de qué manera se enteró el Director de la escuela [...] pues un día sin que nos diéramos cuenta ni mis alumnos ni yo, él estaba parado, espiando por la ventana [...] y para mi sorpresa los empieza a golpear con una correa y a exigirles a gritos que debían respetarme y que quien no lo hiciera se iba a llevar una “tanda de chicotazos” y los expulsaría sin derecho a certificado.

Dirigiéndose a mí a gritos me dijo: “y usted baje inmediatamente a la dirección”. Baje detrás de él, sintiendo que me desmayaba del miedo y de la pena (vergüenza). Era como si me hubieran sorprendido en un delito. Cuando llegamos a la dirección me soltó un discurso tremendo acerca de mis obligaciones, la responsabilidad de formar alumnos obedientes y disciplinados y el rol que debería, así como la autoridad con que estaba investida por el sistema y el Estado. [...] quiero un excelente grupo que sepa obedecer, y si no está preparada mejor busque otro trabajo, porque la docencia no es para cobardes, sino para gente con agallas [...].

Para el siguiente ciclo escolar, me asignaron primer grado, ahora si ya era más maestra, aunque todavía no me sentía ni motivada ni con vocación si me sentía con la autoridad moral para formar a otros y “por su bien”, cometer una serie de arbitrariedades con ellos [...] toda una serie de “técnicas pedagógicas” para que aprendieran, porque ya tenía muy claro lo que necesitaban esos chamacos [...] era una esclava del “orden y de la disciplina” por lo que tenía que imponerlas a costa de lo que fuera. Rápido me olvidé de mis miedos como alumna, ahora estaba del otro lado, el de maestra.

La delimitación del papel disciplinario que la maestra ocupa en la escuela parece estar claramente formulado por el director, la disciplina tiene una finalidad pedagógica: se trata de enseñar a los niños a obedecer. La maestra internaliza manifiestamente su segundo papel disciplinario, y es capaz de reconocer sus márgenes de “arbitrariedad”, por la “autoridad moral” del que ahora estaba investida, para “formar a otros y por su bien”. La minuciosa tarea pedagógica se realiza, según la maestra, con la adquisición de “técnicas pedagógicas” como el castigo, golpes, limitaciones, etc. Es en el momento en el que ella es capaz de verse como maestra disciplinaria, cuando ella logra reconocerse como maestra. Esto es, su “formación”, fuertemente orientada por el director a la necesidad del control, parece alcanzar el éxito cuando ella internaliza la figura del director/autoridad. Es un proceso de mimetización donde está ausente la posibilidad de pensarse de otro modo.

---

## **A MANERA DE CONCLUSIONES**

En México los maestros noveles, una vez que egresan de sus estudios de licenciatura, no cuentan con un sistema institucional de apoyo que facilite su inserción en la escuela y en el trabajo de enseñanza en el aula. Aun cuando existe un sistema institucionalizado de apoyo durante sus estudios en formación inicial, en los que lo desarrollan prácticas profesionales por diferentes períodos y con diferentes alcances, en muchos casos los maestros no reconocen la utilidad pedagógica de estas prácticas, puesto que éstas se desarrollan sin una práctica de acompañamiento que favorezca la formación del maestro y resista una visión fragmentada de la realidad escolar.

La identidad del maestro cuando ingresa al sistema educativo sufre un proceso de ajuste, de acuerdo a cómo se configuró previamente la elección de la carrera de maestro, en relación con su mundo familiar y social, y con la aceptación en términos más personales, de ejercer la profesión. Cuando en sus labores como docentes los maestros se enfrentan a un choque con la realidad, descubren enormes brechas entre la formación inicial y la realidad educativa. La incertidumbre y el conflicto parecen jugar un papel fundamental en el proceso de inserción laboral y socialización del maestro. Se marca una posición respecto al saber que no parece favorable a las propuestas pedagógicas que el sistema educativo ofrece a los alumnos, sino que, al contrario, parece estar condicionada por prácticas institucionalizadas que tienden a una visión pedagógica altamente disciplinaria que formula como finalidad la formación de un sujeto obediente y, en una cadena de implicaciones, un maestro con pocos márgenes de autonomía para reflexionar o posicionarse de otro modo frente a esta realidad. Hemos querido destacar que en las opciones de formación inicial de los maestros puede encontrarse un núcleo de identidad atribuida, como ser maestro por vocación, pilar de la sociedad, ser la mejor opción para las mujeres, o ser una carrera de servicio que no requiere mayor capacidad. En este mismo sentido, subrayamos el papel que puede jugar en la formación inicial y permanente de los maestros, la manera en que se cruzan los antecedentes sociales y los destinos en el grupo

---

familiar, influidos por las interacciones que se establecen con el padre y la madre, por el lugar que ocupan los hijos y los hermanos o el ser hombre o ser mujer.

En el ámbito de la educación básica, la ideología de la profesión del maestro tiende a que se cree una tensión permanente entre una identidad atribuida que busca mantener los principios de la vocación, misión y entrega como sinónimo de compromiso y una identidad reivindicada que le permite encontrar formas de reconocimiento de sí mismo.

## REFERENCIAS

- Adorno, Theodor (1998). "Tabúes sobre la profesión de enseñar". En *Educación para la emancipación*. España: Morata, pp. 65-78.
- Avalos Beatrice (2001). "Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales". En *Seminario Internacional: La formación de los formadores de jóvenes para el siglo XXI*. OIE/ANEL, agosto, Uruguay
- Cameron, Marie; Lovett, Susan y Gervey Berger, Jennifer (2007). En *Research Information for Teachers*, 3, p. 32-37.
- Castañeda, Adelina (2005). *Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para maestros de Educación Básica*. Tesis de doctorado, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Foucault, Michel (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Marcelo García, Carlos (1992). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Navia Antezana, Cecilia (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Durango, México: Pomares.
- Perrenoud, Philippe (2001). *La formación de los docentes del siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación-Universidad de Ginebra.