

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Doctoranda
Mgter. Alicia Mónica Oudin

Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM en las escuelas secundarias

Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de “Doctor en Ciencias Humanas y Sociales”

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Dra. Ana María Zoppi

Posadas, Misiones 2018



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Secretaría de Investigación y Postgrado
Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales



“Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM- en las escuelas secundarias.”

Por
Alicia Mónica Oudin

Bajo la dirección del docente-investigador
Ana María Zoppi

Tesis presentada al Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, como requisito parcial para la obtención del grado académico de Doctor en Ciencias Humanas y Sociales.

Posadas, Misiones 2018

Agradecimientos

A la Dra Ana María Zoppi, Directora de esta Tesis y sobre todo mi maestra. Quien me orientó, acompañó y enseñó a investigar. Por la confianza depositada, por sus enormes y generosas enseñanzas.

Especialmente, a los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM, quienes fueron generosos y posibilitaron que realice la investigación. Por acudir siempre a cada convocatoria.

A mi compañera de ruta profesional y amiga Mgter. Claudia Giménez, quien todos los días de su vida me enseña a enseñar y a investigar. Gracias por compartir generosamente las utopías en la formación de Profesores.

Esta tesis está dedicada especialmente a:

- *Gustavo, mi compañero de ruta en esta vida en la que elegimos estar juntos, por su acompañamiento incondicional, su guía permanente, por ser quien me enseñó a valorar el conocimiento;*
- *mis hijos Juan Manuel e Ignacio Agustín que orientan todos los días mi camino, por los tiempos y espacios a veces no dedicados a ellos, por los desafíos a los que me enfrentan día a día;*
- *mi mamá Zulema y a la memoria de mi papá Quique, porque me han enseñado el valor de la perseverancia, la constancia, el esfuerzo y compromiso social y afectivo en la docencia y en la vida;*
- *mis hermanos Tachi y Mini, mis afectos y vínculos que siempre están;*
- *los graduados de los Profesorados en Biología, Matemática y Física, por sus aportes generosos.*

ÍNDICE

RESUMEN:.....	a
PALABRAS CLAVES:	a
CAPÍTULO I LA INVESTIGACIÓN: SUPUESTOS, OBJETIVOS Y PERSPECTIVAS.....	1
I.a. Fundamentación y Justificación de la elección del tema	1
I.b. Objetivos	4
I.c. Elementos teóricos referenciales.....	4
I.d. Algunos antecedentes	6
I.d.1. Antecedentes Nacionales.....	6
I.d.1. Internacionales.....	9
I.e. Identificación del campo empírico	11
I.f. Las estrategias metodológicas.....	11
CAPÍTULO II ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FCEQY N UN RECORRIDO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	16
II.a. Entre tradiciones: una mirada actual a la formación docente.....	20
II.b. El proceso de formación docente desde la mirada de los participantes	22
II.c. Acerca de las experiencias significativas vividas en la formación docente	23
II.d. ¿Qué es lo que “forma” en el umbral de la Socialización laboral?	26
CAPÍTULO III EL CONTEXTO LABORAL DE INSERCIÓN	34
III.a. La situación laboral de los graduados recientes	34
III.b. Los condicionamientos institucionales de la escuela argentina:	35
III.c. Mecanismos de inserción laboral y pedagógica.....	39
CAPÍTULO IV EL RECORRIDO EMPÍRICO	42
IV.a. Características de los graduados participantes en esta investigación.....	42
IV.b. Algunas categorías para entender el “umbral”	43
IV.b.1. El primer trabajo: emociones entrecruzadas o una mezcla de emociones.....	43
IV.b.2. El ingreso a la docencia: ¿una cuestión de relaciones y vínculos?.....	45
IV.b.3. ¿Cómo y quién los recibe, inserta y acompaña en la institución?	48
CAPÍTULO V ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS	55
V.a. Experiencias formativas acerca de las condiciones laborales y políticas:.....	57
V.b. Experiencias formativas que permiten resignificar la concepción del “ser docente”	62
V.c. el “clima institucional” de las escuelas donde trabajan.....	64
V.c.1. Experiencias en relación con los vínculos inter-personales	64
V.c.2. Experiencias acerca de “la gran diferencia que hay entre lo público y lo privado”	68
V.c.3. Experiencias con relación al acompañamiento institucional.....	69
V.d. Experiencias con relación a las cuestiones curriculares y de enseñanza:.....	72
V.d.1. “... entre los NAP y la realidad...un compromiso social”. “Son generadores de procesos participativos, democráticos, constructivos...”	72
V.d.2. La enseñanza: “Un trabajo humanizador...”	76
V.e. Experiencias con relación al tiempo en la actividad docente y la trayectoria docente.	79
CAPÍTULO VI APRENDIZAJES Y ALGO MÁS.....	82
VI.a. Conseguir horas, un espacio de luchas: “...se están pelando la frente...”	86
VI.b. Apropiarse del clima institucional. Modificar el curriculum para conocer a los alumnos... ..	88
VI.c. La evaluación una instancia de inestabilidad y malestar: “...me sentí entre la espada y la pared...”	90
VI. d. La imposición de la inclusión”: ¿Un desafío para el desarrollo profesional docente y para la formación docente?.....	92
CAPÍTULO VII REFLEXIONES FINALES.....	94
VII.a. Reflexiones acerca de la práctica de investigación... Un lugar en construcción y permanente dialéctica.....	94
VII.b. algunos indicios y señales que surgen... los hallazgos en la investigación.	99
VII.b.1. Las huellas formativas de la trayectoria de la formación docente	99
VII.b.2. Las experiencias formativas y los aprendizajes que logran en los primeros desempeños como docentes	101
VII.c Rasgos distintivos de las experiencias de los nuevos graduados en las escuelas secundarias	103
BIBLIOGRAFÍA.....	107

RESUMEN:

La presente investigación tiene como objeto el estudio de *“Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM¹- en las escuelas secundarias”*. Los objetivos propuestos son: Conocer y comprender las significaciones que tienen los graduados acerca de su lugar de trabajo como campo de aprendizaje profesional. Describir los recursos, las modalidades y procesos que permiten el desarrollo de aprendizajes en el momento de iniciación en la vida profesional en las escuelas secundarias; Detectar y analizar el lugar que tienen los egresados aprendiendo en la escuela y el sentido que otorgan a su propia acción; y, proporcionar aportes teóricos y elementos referenciales para ampliar la concepción de formación profesional docente.

La metodología se enmarca en la lógica cualitativa, desde un enfoque interpretativo- crítico. Se considera la perspectiva de los actores, teniendo en cuenta qué esperan, cómo son recibidos, qué sienten y qué creen que aprenden. Se busca profundizar qué hay detrás de esas situaciones y aprendizajes y se recuperan las anécdotas e historias de vida como hechos sociales.

La investigación propone una mirada al contexto institucional actual donde se desempeñan los graduados. O sea, se consideran las características de las escuelas de la Provincia de Misiones en estos primeros años del siglo XXI.

Como técnicas, se privilegiaron los encuentros en talleres con los graduados y posteriores entrevistas en profundidad con registro, para que pudieran explicitar cómo viven su proceso de iniciación laboral y qué creen que están aprendiendo en esas circunstancias.

PALABRAS CLAVES:

Umbral, articulación, trayectorias, iniciación laboral docente.

¹ Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN: SUPUESTOS, OBJETIVOS Y PERSPECTIVAS

I.a. Fundamentación y Justificación de la elección del tema

El propósito fue trabajar en este proyecto centrando la mirada en ***Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM- en las escuelas secundarias***. Consideramos que pensar en la formación docente, no involucra únicamente la formación de grado y la capacitación o el perfeccionamiento docente. Pensamos que el lugar donde trabaja el docente genera aprendizajes que influyen en la trayectoria profesional. Existen aspectos que hacen a la vida institucional y cotidiana de las instituciones escolares, que colaboran en la construcción de la actividad docente, constituyéndose en elementos de aprendizajes para el desarrollo profesional.

En este sentido, se entiende por socialización profesional, a la instancia que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en el puesto de trabajo docente en que, finalmente, el docente aprende las “reglas” del oficio. Sabemos que ésta no es la única instancia/fase de formación, pero se reconoce como una de las principales, junto a la formación de grado y a las otras etapas de la biografía, en este caso, de los graduados.

La fase de formación de grado o inicial es la que más ha sido objeto de acciones reformistas en los últimos tiempos, más centrada en los cambios en los planes de estudio.

Con respecto a la formación en servicio, fase que hace a la socialización laboral, podemos ver que las distintas gestiones políticas buscaron formas de formación en servicio, con distintas lógicas, ya sea a través de proyectos de capacitación centrados en la “actualización” de contenidos o de perfeccionamiento docente, que acompañaron las distintas reformas escolares de los últimos tiempos. Estos no han

tenido en cuenta, en general, las formas institucionales que organizan la socialización laboral en las escuelas.

Respecto a la formación y acompañamiento de los graduados en esta instancia de socialización laboral, en situación de umbral, hubieron, en los últimos tiempos, desde las políticas algunas acciones, a modo de experiencias piloto, de acompañamiento a los docentes nóveles, instancia que se dió a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), pero aun no se extendieron a todo el campo de formación docente.

Se reconoce que el proceso de iniciación profesional que se da en las escuelas es una red muy compleja, es un lugar donde se entrecruzan diversas prácticas y se generan múltiples y variados aprendizajes para el desempeño profesional.

Cada escuela donde el graduado inicia su profesión, genera una multiplicidad de situaciones de aprendizajes que llevan a construir de un modo situado y particular la trayectoria profesional con otros. De allí que las cosas que los sujetos viven, fueron consideradas como un hecho social, que involucra el sentido común; las significaciones; las prácticas instaladas, como, por ejemplo, los rituales; las innovaciones; los valores; los modos de relación y comunicación que conforman los saberes de la vida cotidiana en la escuela.

El objeto de investigación se fue construyendo a partir de conocer y profundizar las representaciones que tienen los graduados acerca de su lugar de trabajo como campo de aprendizaje profesional. Esto permitió mirar la red de significaciones, que involucra no sólo cómo y de qué manera las instituciones colaboran en el proceso de iniciación profesional, conocer las expectativas que la escuela como institución tiene de los nóveles graduados, sino también indagar: qué, cómo y con quiénes aprenden.

El problema planteado recorrió preguntas como las siguientes: *¿Cuáles son los aprendizajes de los graduados de los profesorados de la FCEQyN-UNaM cuando inician su vida profesional en un establecimiento educativo?, ¿Qué, cómo y para qué aprenden?, ¿Con quiénes y de qué fuentes aprenden?, ¿Cómo construyen la actividad*

docente en la escuela en ese momento en el que inician su vida profesional? , ¿Qué les posibilita la escuela aprender acerca de la profesión docente?

La perspectiva epistemológica desde la cual se aborda el Proyecto de Investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y crítico. En tal sentido, la misma formulación del problema de investigación buscó aportar y dar contenido empírico concreto al objeto de estudio planteado; orientó un diseño que se propuso entender y comprender, estas cuestiones desde la perspectiva de los actores involucrados en la investigación: los graduados.

Es interpretativo, en tanto pretendió comprender las razones de lo que dicen y hacen los protagonistas de este proceso de investigación. Es interpretativo en tanto se asume que los actores están situados en un tiempo y espacio histórico, económico, político y cultural que a la vez los constriñe y los habilita (Bourdieu 1988; Calvo 1992).

Desde esta perspectiva se contextualiza esta relación, buscando comprender su desenvolvimiento en un tiempo histórico y debido a la acción multidimensional de actores y prácticas situadas. Tanto para comprender sus aristas principales, lo que es histórico y lo que hace a las condiciones sociales actuales de estos desempeños.

A la vez es crítico, porque se pretende emanciparnos de la mirada lineal y positivista que anula la historia y la complejidad de los fenómenos socio-educativos. También es crítico, porque en este proceso estamos favoreciendo, a través de los talleres, la reflexión-acción- transformadora de las prácticas de los sujetos involucrados; porque se pretende no sólo comprender y entender los aprendizajes en los primeros desempeños laborales de los jóvenes graduados, sino echar luz sobre la compleja trama de sus prácticas y educar a quien está preocupado por investigarla encaminándolos hacia la revisión continua de sus propias prácticas. Estamos consustanciados con la visión de un profesor intelectual del curriculum, transformador de su práctica (Giroux, 1990).

También nos hemos nutrido, para enriquecer esta perspectiva, de toda la corriente crítica de la sociología y la antropología social, más aun de aquellos investigadores que

estudian diferentes problemáticas del campo educativo tales como Rockwell y el equipo de investigadores del CINESTAV en México (Ezpeleta, Sandoval, Remedi, Bertely Busquets, etc.); así como Achilli (2005) y Milstein (2009) en Argentina. Pensadores enrolados en la corriente de los estudios culturales como, Hall (2011), Jameson (1991) y Tadeu da Silva (2000) entre otros.

I.b. Objetivos

- Conocer y comprender las significaciones que tienen los graduados acerca de su lugar de trabajo como campo de aprendizaje profesional.
- Describir y analizar los recursos, las modalidades y procesos que permiten el desarrollo de aprendizajes en el momento de iniciación en la vida profesional en las escuelas secundarias.
- Detectar y analizar el lugar que tienen los graduados aprendiendo en la escuela y el sentido que le otorgan a su propia acción.
- Proporcionar aportes teóricos y elementos referenciales para ampliar la concepción de formación profesional docente.

I.c. Elementos teóricos referenciales

Para abordar la investigación, se tuvieron en cuenta, entre otros, los aportes de *la Teoría Social* de Bourdieu (1991) acerca del sentido práctico. Este autor plantea que, para entender una práctica presente, hay que estudiar la historia social que ese sujeto comparte con otros.

Consecuente con esta idea, se parte de una visión de profesional docente, desde *una concepción de sujeto social*, con trayectoria e historia y que deja huellas y saberes que son particulares de quienes transitan por las escuelas. Éste se concibe como sujeto concreto, no por tratarse de un individuo, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones, es un sujeto inscripto en un determinado contexto sociohistórico y cultural.

Para poder comprender los procesos institucionales que viven los graduados, acudimos al concepto de "**ritos de la institución**",

"...el sentido de institución puede ser visto como acto, con la visión del movimiento, que rompe con la idea de la institución como lo ya dado, que cuenta con estabilidad y definiciones típicas. Cuando algo se instituye, significa que se instala como legítima una diferencia que puede ser natural....Los ritos de institución serían los mecanismos posibilitantes de legitimación de esas diferencias. Un cierto estado puede ser transformado a través de actos rituales. Estamos frente a lo que suele denominarse en antropología "ritos de iniciación" (por ejemplo, prácticas de pasaje de la niñez a la adolescencia)" Bourdieu, P. 1985 (como se cito en Edelstein y Coria, 1995, p. 37).

La concepción de **experiencia formativa** que ilumina el proyecto se asumió a partir de los aportes de Jorge Larrosa (2000), que nos plantea que, "es lo aprendido en tanto nos pasa –como sujetos- por oposición a lo que simplemente pasa...". Como plantea Andrea Alliaud (2002:40) es aquello que, "... nos formó, más allá de las intenciones pre-fijadas, explícitas o formalizadas..."

Se asumió, además, la perspectiva de **formación** que plantea Ferry (1997, p.55) "...uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación." Se puede reconocer que las mediaciones *son* de diversas formas/fuentes. Por un lado, se encuentran los formadores como "*mediadores humanos*", pero también hay otras fuentes de formación como pueden ser las experiencias que se viven, los acontecimientos, las situaciones, relaciones, las lecturas, entre otros.

En este sentido, es ineludible que, la formación docente, requiere de una inscripción y mirada al contexto histórico y cultural.

Para conocer **la escuela** como institución formadora, se consideró junto a Ezpeleta y Rockwel (1983, p. 2) que "cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales, la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la

resistencia y la lucha contra el poder establecido. ...Su interacción produce determinada vida escolar..." que le da sentido.

Se puso énfasis también en la escuela como "**institución de existencia**": en tanto, "Se trata de instituciones en sentido estricto en las que su finalidad primordial es de "existencia", no de producción; se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben, y no en las relaciones económicas. Operan con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, conformarse, curarse, cambiar y "tal vez crear el mundo a su imagen". (Garay, 2000, p.30)

I.d. Algunos antecedentes

I.d.1. Antecedentes Nacionales

Se consideraron aportes de investigadores del campo socio-antropológico como:

- **Elena L. Achilli (1986-1988-1996)** que trabaja desde un enfoque socio-antropológico crítico. Realizó una experiencia de investigación caracterizada como "*Talleres de Educadores*" con una modalidad de "*actualización-investigación*" del docente, centrando en el análisis de su propia práctica. Se recupera como antecedente, en tanto trata de ser un proceso de construcción de conocimiento apoyado en el diálogo entre conceptos y episodios cotidianos de la escuela. También por el enfoque que asume a través del **constructivismo indiciario** (el camino se va haciendo sin estandarización alguna), que nos habla de la importancia de **La circularidad dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual** (Achilli, 1988).

Es: "**constructivista**" porque considera al conocimiento no como un hecho generado a partir de procedimientos constantes y comunes, sino como un proceso por el cual, en un movimiento espiralado se lo va modificando para alcanzar mayores niveles de integración, de profundización. Es: "**Indiciario**", como un modo de aprehender, de penetrar a partir de "indicios", de "señales"

que permiten conjeturar, a partir de vinculaciones conceptuales, la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios, ocultos o no manifiestos de la vida social.

Desde el campo específicamente pedagógico de la formación docente, se constituyen en antecedentes las siguientes investigaciones:

- Con un enfoque aproximado al de Achilli, se recupera la investigación que realiza **Gloria Edelstein (1995)** de la Universidad Nacional de Córdoba. Específicamente se toman los aspectos conceptuales y metodológicos. La misma aporta a la temática de las prácticas docentes. Esta autora construye la idea de sujetos de la práctica incluyendo a todos los actores involucrados en el proceso formativo. Las prácticas docentes en tanto prácticas sociales, son espacios de construcción colectiva donde se está compartiendo con otros. Estas prácticas están configuradas de acuerdo con representaciones sociales e intencionalidades.

Esta investigadora considera que la práctica docente en tanto práctica social, no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja.

“Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en **escenarios singulares**, bordeados y surcados por el contexto. La **multiplicidad de dimensiones** que operan en ella y la **simultaneidad** desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida **imprevisibles...**”. En la complejidad se encuentran además, “...los **valores** que se ponen en juego aun contradictoriamente, yla conflictiva propia de los procesos interactivos que demandan de los docentes, ... **decisiones éticas y políticas** en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. (Edelstein y Coria, 1995, p. 17).

Nos plantea que, “ Varía ...el concepto de competencias docentes necesarias, y de un profesional formado en competencias técnicas específicas se pasa a considerar la necesidad de formar un profesional con competencias

contextuales. ...capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar.” (Gimeno Sacristán: 1990 (como se cito en Edelstein y Coria: *Ibidem*)).

En este sentido, vale considerar que, en general, las concepciones que se han tenido y se tienen en el país acerca de “ser docente” son atravesadas por miradas centradas en la formación desde la cuestión instrumental y eficientista por un lado y, academicista por otro, observando que detrás de estas concepciones se solapa aun la mirada positivista de entender la formación docente. Nociones que son aliadas de un aprendizaje docente como mera adaptación. Es desde los últimos tiempos, que se pone en debate la formación docente basada en competencias contextuales, donde no se restrinja la misma a una visión técnica de “aprender a enseñar en el aula”, sino que se trata de recuperar/formar a un docente, además, en sus dimensiones sociocultural y ético-política. En este sentido, son bien importantes los aportes de las pedagogías críticas que ponen en valor a las prácticas como fuente de aprendizajes y de construcción de problemas, buscando así un corrimiento del aprendizaje meramente adaptativo.

- La investigación de **Liliana Sanjurjo (2002)**, quien desde *“una perspectiva interpretativa crítica”* trabaja los procesos metacognitivos que los estudiantes del profesorado desarrollan. De esta investigación se rescatan los aportes que hace del desarrollo teórico y metodológico, porque incluyen una mirada socio-crítica, de carácter autorreflexivo sobre la propia labor como docentes e investigadores.
- La investigación realizada por **Ana María Zoppi (1998)**, por los aportes que brinda acerca de “La construcción social de la profesionalidad”. Establece una diferencia entre “...“la ´profesionalidad´ docente como atributo cualitativo del desempeño...” de la profesionalización “...como mandato sustantivante de

perspectivas ‘prescriptas’ para el ejercicio de estos roles”. Señala que esta última, no toma en consideración “...la multiplicidad de factores que, mucho antes de su vigencia, actuaron ya en la configuración de las futuras conciencias y acciones docentes desde el complejo y fundante territorio de las prácticas sociales”. (Zoppi, 1998, p. 166).

También plantea que, “...el paso por el propio proceso de escolarización deja ‘marcas’ en las que se sostienen muy fuertemente las representaciones sociales acerca de la escuela en general y del ‘ser’ y ‘quehacer’ docentes, en particular”. (Op.Cit., p. 125). Lo mismo ocurre con los aprendizajes vivenciados durante la etapa de iniciación laboral en las escuelas. La investigadora emplea una perspectiva interpretativa y recupera historias de vida de docentes.

- La Investigación de **Gimenez, María Claudia y Oudin, Alicia Mónica** acerca de la **“Identidad y Práctica Docente”**, desarrollado en el marco de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones, durante los años 2010 y 2012. El trabajo de Investigación estudió la relación entre los procesos de construcción de la identidad y la práctica docente, a través de dos líneas definidas en función de los sujetos de estudio: 1) la construcción de la identidad en la etapa de práctica profesional en la instancia formativa, y 2) la construcción de la identidad en la práctica profesional de los recientes graduados. Importa su perspectiva teórico-metodológica, así como el trabajo con los recientes graduados.

I.d.1. Internacionales

- **Remedi, Aristi y Otros (1988)**, del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (DIE-CINVESTAV) acerca del proceso de constitución de identidad del maestro, que se realizó a través del análisis del discurso de docentes. Constituye un aporte muy importante porque exponen a través de un trabajo riguroso, las limitaciones del enfoque interaccionista para estudiar la identidad de una actividad como la del

maestro. Retoman el trabajo de Jackson para ir mostrando cómo el análisis que realiza este autor de la actividad del maestro en el aula y su explicación desde ese mismo espacio, se ve simplificado si no se acude al estudio de los procesos de construcción socio-histórica mediante los cuales los docentes vamos conformando una identidad. La complejidad de este proceso es abordada a través de los rasgos que caracterizan la labor docente, tales como: repetición y recurrencia, señales de inmediatez, la individualidad en la identidad, la ilusión de autonomía, informalidad, etc.

Se recupera el enfoque de trabajo de corte etnográfico, que considera que la palabra, vista como acción simbólica, tiene significación, pero que no es accesible directamente, "...requiere de un trabajo de interpretación" que involucra las historias de sujetos, "significaciones culturales que se gestan fuera del aula". (Remedi y Otros, 198 p. 5).

- **Elsie Rockwell (1995).** - si bien surge en otro contexto y nivel educativo- aporta acerca de *"la experiencia escolar cotidiana"* y *las huellas* que la misma deja. Realiza una investigación de corte etnográfico con docentes mexicanos, y plantea que el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Este "...conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos". Aborda dimensiones de la experiencia escolar como: "...la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar de aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo". (Rockwell,1995, p.19)

Interesa en cuanto a los aportes metodológicos y conceptuales acerca de experiencia y contexto formativo.

I.e. Identificación del campo empírico

Se trabajó con graduados que contaban al momento de la investigación con no más de cinco años de experiencia en las escuelas secundarias, para ver las distintas apropiaciones y significaciones sobre el aprendizaje profesional en el lugar de trabajo.

I.f. Las estrategias metodológicas

El proyecto se propuso investigar *Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM- en las escuelas secundarias*. La formación docente universitaria para el caso de los profesorados destinados a la enseñanza de las ciencias empírico-analíticas, aun prioriza una formación centrada en la disciplina que enseñan y asigna un lugar periférico a la formación pedagógica. Posición en la que subyace el pensamiento positivista, con ello la escisión teoría-práctica y la concepción del quehacer docente centrado en la reproducción de conocimientos, más que en la producción.

Como estrategia metodológica se consideró la perspectiva de los actores, teniendo en cuenta qué sienten, qué y cómo creen que aprenden; se buscó profundizar qué hay detrás de esos aprendizajes y recuperar las anécdotas e historias de vida como un hecho social.

La investigación tuvo que mirar el contexto institucional actual e histórico donde se desempeñan los egresados. Así como consideró las características propias de las escuelas en su ámbito.

Cabe destacar, entonces, la etapa de “provincialización” de Misiones, que se da entre los años 1953 y 1972. Allí se extiende la educación pública y se crean las primeras escuelas secundarias dependientes de la provincia, como la Escuela Normal Nro 1 de la localidad de L. N. Alem, la Escuela Normal Nro 2 de la ciudad de Montecarlo. Nos dicen Zoppi y Dubovitzky (2008) que como se produjo un crecimiento importante en la educación, se necesitó de más docentes para cubrir nuevos cargos. Para acompañar este crecimiento, en pleno desarrollismo, se crea en el año 1960 el

Instituto Superior de Profesorado Antonio Ruiz de Montoya, de carácter privado y confesional católico y en el año 1961, el Instituto Superior de Profesorado de la Provincia (ISP), público y laico que se constituyó, en 1975, como una de las bases institucionales de lo que hoy es la UNaM. Es en este período que quedó constituido el Consejo General de Educación como órgano de gobierno y administración de la educación provincial.

Como técnicas de investigación, en una primera instancia, fue construido y utilizado un **Cuestionario semiestructurado**, que diecisiete graduados nóveles respondieron en forma individual. Este fue aplicado con el propósito de obtener las primeras impresiones acerca del tema.

El recurso de *la evocación y la narrativa* se constituyó en una herramienta y perspectiva necesaria para que los estudiantes pudieran relatar las "experiencias", que a criterio de los mismos, son propiciatorias de aprendizajes para el desarrollo profesional.

Como expresa **Jorge Larrosa** (2003, pp.2-3) esto implicó

"...reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia...darle dignidad, una cierta legitimidad..." "...la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora contextual, finita, provisional, sensible..." . Y es "...el relato,... el lenguaje de la experiencia, que se elabora en forma de relato..." (Op. Cit, p. 9). Así, la narrativa fue la estrategia utilizada para construir conocimiento.

Esta es una investigación que buscó comprender y generar teoría, no solamente verificarla.

Por ello, luego fueron privilegiados los encuentros en **talleres con los graduados y las entrevistas en profundidad** con registro, para que los graduados puedan **explicitar qué y cómo creen que están aprendiendo**.

Los participantes fueron los recientes graduados, para ver las vivencias acerca de su iniciación en la vida profesional acerca de qué y cómo creen que están aprendiendo en las escuelas y los directores, para ver lo que consideren como "política" de recepción de docentes noveles en su establecimiento. Se buscó siempre triangular la información.

En estas circunstancias, el *uso de la narrativa* cobró sentido como estrategia investigativa, en las distintas fases del proceso de investigación. Estas estrategias, posibilitaron el surgimiento de categorías que emergen de la información empírica y permitieron la resignificación de las categorías teóricas. Posibilitando así, como plantea Sirvent (1999) que se den en una permanente relación dialéctica, los procesos de descubrimiento y de validación.

La perspectiva socioantropológica también brindó sus aportes a las reflexiones, lecturas e interpretaciones del planteo que realizan los graduados acerca de los aprendizajes en el proceso de iniciación laboral. Esto habilitó la atención a lo singular, a la diversidad, a la perspectiva del actor y el esfuerzo por desnaturalizar lo cotidiano.

En todo el proceso, la "*narración*", por su forma y estilo, me permitió manejar y representar información compleja. Como señalan, **Clandinin y Connelly** (1990, p.11) "...la importancia de usar la narrativa en la investigación educativa la encontramos en que los humanos somos personas narradoras las cuales, individualmente y socialmente, somos portadoras de vidas narradas...".

La narración estuvo presente, cuando se solicitó a los graduados que: *narren, relaten en el cuestionario*, así como en *los talleres* y en *las entrevistas en profundidad*, particularmente, cuando "... cuentan su versión de los hechos ocurridos, sus angustias, sus situaciones conflictivas, sus trayectorias profesionales; o cuando narran simplemente acontecimientos que les suceden relevantes para la investigación..." (Clandinin y Connelly, Op. Cit., p. 22)

También fueron utilizadas las entrevistas a directivos de las escuelas donde trabajan los graduados. Esto posibilitó otras triangulaciones y relevar informaciones acerca de

las distintas actividades que realizan los graduados y conocer las expectativas que tiene la escuela como institución acerca de los nóveles profesores.

Toda la investigación implicó una *doble hermenéutica*. En este sentido, se trató de interpretar los significados de los graduados en diálogo con los saberes de referencia que, como investigadora, sostengo aquí.

Finalmente, un componente ineludible en todo el proceso de la investigación, fue la **reflexividad**, que permitió ampliar *la objetivación* que, desde un punto de vista metodológico supuso *la duda*, y en consecuencia, la crítica en la construcción del objeto de estudio.

En esta investigación, reconocemos mi *implicación*, *mi subjetividad* que como investigadora se pone en juego y la subjetividad de los actores implicados. Estas se constituyeron en parte del proceso de investigación. De allí que un aspecto ineludible han sido *los procesos reflexivos* realizados sobre las acciones.

Al ser una investigación cualitativa y de corte interpretativo y crítico, se pone en valor el punto de vista de los sujetos que intervienen en la investigación, lo que dicen, cómo lo dicen, en qué circunstancias. Esto generó cierta implicación con el objeto como investigadora y requirió mi necesario *distanciamiento* para construir conocimiento.

Para realizar tal distanciamiento a través de un permanente proceso de *reflexividad*, he documentado el proceso de investigación en el propio diario de investigación. Situación que me permitió trabajar el compromiso y el necesario distanciamiento; así como la búsqueda de otras miradas y lecturas de *amigos críticos*, en términos de Elliot. Distanciamiento que también me posibilitó el diálogo permanente con los saberes teóricos de referencia.

Implicación, porque lo que estudié forma parte del campo socioeducativo, he sido docente de los graduados con los cuales trabajé. Y como sujeto que estudia, soy también un sujeto social, con historia, un sujeto concreto, que forma parte de la cultura institucional. Tuve que ser muy cuidadosa para no juzgar, para no establecer

juicios valorativos acerca de los planteos que surgían. *Distanciamiento* que, considero, lo posibilitaron *los aportes de los marcos teóricos referenciales*, la lectura, la revisión crítica y la permanente *reflexión epistemológica*².

² Irene Vasilachis (1993) plantea que para realizar una investigación se requiere necesariamente de una reflexión epistemológica permanente, antes, durante y en el análisis del material recolectado. Reflexión que posibilita al investigador posicionarse desde dónde trabajar la investigación, desde qué concepciones, en este caso de escuela, de gestión, de sujeto, desde qué perspectiva teórico-metodológica realizar, etc.

CAPÍTULO II

ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FCEQYN

UN RECORRIDO ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Trabajar con los aprendizajes acerca de las experiencias en el proceso de iniciación laboral de los graduados noveles de los Profesorados en Biología, Matemática y Física en las escuelas secundarias, ineludiblemente, nos conduce a profundizar/bucear en las huellas e impronta que la formación docente deja. Necesariamente tuvimos que acudir a una mirada socio-histórica para reconstruir la formación de docentes en la FCEQyN-UNaM. Este trabajo implicó además, reconocer ciertas tradiciones y tendencias formativas en los profesorados.

Reconocemos para ello por formación, siguiendo un *enfoque psicosociológico* (Ferry, 1997, p. 54), que es "la dinámica de un desarrollo personal". "Está ligada al adquirir una forma, a "ponerse en forma". "Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos..."

Como lo expresa este autor,

"Para lograr esa formación es necesario participar de espacios y tiempos de formación que faciliten esa reflexión a través de otros mediadores. Esta formación no excluye la profesional, en este sentido, se trata de un desarrollo personal que busca "la mejor forma" para el ejercicio de una práctica profesional, pero siempre desde la persona". (Op. Cit, p. 99).

Desde este planteamiento, la formación no se recibe, a la formación se la busca en un proceso activo que requiere de la mediación de los otros. En este sentido, se observa que se potencia el proceso de auto-formación.

Así, respecto a la formación como docentes que tienen los graduados de los profesorados, nos preguntamos acerca de las concepciones formación docente, acerca del recorrido que ha realizado la formación docente de la FCEQyN. ¿Qué cambió en el devenir de la misma, en la manera de preparar a los docentes para instalarse en el acto

educativo? ¿Qué les aportó la formación a los graduados para trabajar como docentes?, ¿Qué les brindó la formación docente en la instancia pre-profesional? En este sentido, resulta ineludible plantearnos ¿Cuál fue la etapa anterior de formación?.

Para ello se realiza un recorrido por la trayectoria de la formación docente de los profesorados de la FCEQyN, UNaM. En el sentido de poder asumir el presente en relación a un buceo en el pasado, con el fin de buscar algunas respuestas a los interrogantes planteados acerca de la formación docente. Acudimos entonces, a algunos datos socio- históricos que ya se planteaba en la tesis de maestría (Oudin, 2013)³. Datos que permiten reconstruir las concepciones de formación docente que atraviesan los profesorados de la FCEQyN y qué de esa formación deja huellas en la actualidad.

En virtud de esta investigación, importa como antecedente, especialmente *la creación del Instituto Superior del Profesorado de la Provincia de Misiones*. Institución que surgió en el año 1961. Los **Profesorados en Biología, Matemática, Física y Cosmografía** son carreras que dan origen a la formación docente para el nivel medio y superior en la Provincia y posteriormente también, van a estar en la génesis de la formación docente en la UNaM. Son carreras que se mantuvieron a lo largo del tiempo y transitaron, como lo expresara, los distintos momentos histórico-políticos de la formación docente superior desde el año 1961 hasta la actualidad. En ese recorrido se fueron dando distintas tradiciones en la formación de los futuros docentes.

Es a partir del año 1984, que esta unidad académica incorpora, entre sus ofertas la Formación Docente con la carrera de **Profesorado en Biología** que, hasta ese momento pertenecía a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHycS).

En esas circunstancias, la FCEQyN tenía las condiciones institucionales para absorber a este profesorado. Tenía el plantel docente de la especialidad, no así los

³ Tesis que abordó: *"Las representaciones acerca de las "experiencias" que propician aprendizajes para el desarrollo profesional docente que tienen los estudiantes del último año Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales -UNaM", del año 2013*. Desarrollada para obtener el título de Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

cargos para conformar un área pedagógica propia, motivo por el cual continuaron, en este espacio curricular, dependiendo de la formación académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS).

Al no contar la FCEQyN con un área pedagógica, los profesorados, en este eje formativo, continuaron dependiendo hasta el año 2004 de la FHyCS. A partir de ese año, se crea en el ámbito de la FCEQyN, el *área de formación docente dentro del Departamento de Formación Docente y Educación Científica*. Entonces los tres *Profesorados pasaron* a depender en toda su organización y formación de esta unidad académica.

En esa oportunidad se dieron las circunstancias políticas y se crearon los cargos del área de formación docente para llamar a concurso. De esta manera se integró esta área en la FCEQyN.

Cabe recordar que en el año 2004, se produjo el traspaso de toda el área Pedagógica, en circunstancias de fuerte tensión entre la nueva estructura curricular para este campo, aprobada para los profesorados en la FHyCS, coherente con la política de Transformación de la Formación Docente de los años 90 a nivel de los CBC y la resistencia de quienes estaban en los Profesorados en Biología, Física y Matemática de la FCEQyN, de asumir esa estructura. Por tanto mantuvieron la propuesta formativa aprobada para esta área en el año 1984, consecuente con el proceso de democratización del país y los principios formativos para la formación docente de esos tiempos.

Al diseño curricular de los Profesorados en Biología, Matemática y Física, en el campo de la formación pedagógica, no les alcanzó entonces el cambio curricular vigente para el área pedagógica en la FHyCS, por motivos vinculados con procesos internos y por los posicionamientos ideológicos, en los que no todos coincidían con los cambios curriculares impulsados por la Transformación de la Formación Docente de los '90.

Ante esta circunstancia, la formación docente de los profesorados mencionados se rige aun, por el plan de estudios cuyo eje de *formación docente* se mantiene en su formulación estructural desde 1985, respondiendo a sus antecedentes fundacionales. La misma se desarrolló, según las fuentes consultadas, a partir de un trabajo articulado y colaborativo –en aquel contexto- entre técnicos de la Subsecretaría de Educación y Cultura de la provincia y el área pedagógica de la FHycS de la UNaM, quienes elaboran los *Lineamientos Curriculares de la Formación Docente* para la Provincia de Misiones donde se incluyen *las pautas institucionales*⁴ acordadas entre estas instancias para la Formación Docente, que fueron aprobadas por *Resolución Nro. 2 del 1985*.

A partir del año 2004, con la transferencia del *Área de Formación Docente* a la FCEQyN, los cargos docentes para el Área de Formación Docente fueron concursados y una vez conformado el equipo docente, las asignaturas fueron resignificadas, manteniendo su denominación inicial del plan de estudios vigente. Se buscó así, cada vez más, incorporar el atravesamiento del campo de las prácticas y la formación en investigación educativa como principios formativos al interior de las cátedras de esta área. En este sentido, la formación docente se propuso trabajar más desde las bases de la pedagogía socio-crítica, así como busca resignificar y recuperar parte de las pautas formativas de la década del 80.

Se tomó la decisión curricular para que, en la materia de 1er año, "*Orientación y Profesión Docente*", se trabaje una primera aproximación al campo de las prácticas, a partir de la revisión de las autobiografías de los estudiantes y de un trabajo de observación de prácticas sociales diversas. En 2do año, en la materia "*Problemática Educativa*", realicen un anclaje y aproximación a las escuelas secundarias como instituciones educativas en contexto. En 3er año, en la materia: "*Quehacer Didáctico*", trabajen una *primera aproximación a las prácticas de la enseñanza, realicen ayudantías y microexperiencias de enseñanza* en cursos de las escuelas secundarias. En 4to año, en la materia "*Práctica Profesional*", se mantengan las *prácticas intensivas* y

⁴ Se recuperan aquí, las "*Pautas institucionales para al formación docente oficial de la provincia de Misiones*" En: *El Currículo de Formación Docente para la enseñanza primaria de la jurisdicción*. Ministerio de Bienestar Social y Educación. Prov. Misiones. 1986. Págs. 12- 16.

se incluyan prácticas de ayudantías y de enseñanza en distintos cursos de escuelas secundarias y en cátedras universitarias. También, en ese año, desarrollan un proceso de investigación-acción de su propia práctica docente en el Taller de *“Identidad y Profesión Docente”*, de 4to año.

Cabe aclarar que estas materias no son asignaturas estancas en su configuración y en sus desarrollos curriculares, sino que se estructuran sobre una base epistemológica de problematización, se busca desde sus abordajes la relación dialéctica teoría y práctica. En este sentido, se resignifican los principios y pautas destinadas a la formación docente del año 1984, así como se recuperan la visión problematizadora que estuvo en la génesis de la formación.

Pareciera que, la formación docente de la FCEQyN, desde sus orígenes deja ciertas ‘marcas formativas’ que se advierten en los actuales desarrollos curriculares. Podríamos suponer que la visión problematizadora y con rasgos humanistas, presente en los comienzos de la formación docente, ha sido lo suficientemente potente y relevante en la trayectoria formativa de estas carreras.

II.a. Entre tradiciones: una mirada actual a la formación docente

Abordar esta investigación, nos conduce también a profundizar en las concepciones y tradiciones de la formación docente.

La formación docente de los Profesorados de la FCEQyN no es ajena a las distintas tradiciones y tendencias (Davini, 1995) que surgieron y surgen en nuestro país en materia de formación docente. Estas dejan huellas en el recorrido sociohistórico de la formación docente en esta Facultad.

Estas tradiciones no solo configuran las formas de pensar y actuar, sino que están inscriptas socio-históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

Estas tradiciones se presentifican tanto en las visiones de formación docente que imperan, como en los planes de estudios, así también en la concepción de práctica, de enseñanza, de docente.

Por ello en el proyecto de formación docente se da una coexistencia de tradiciones en los distintos campos de formación. Así como surgen otras visiones que aun no logran consolidarse, pero que buscan, desde algunas experiencias penetrar en la formación de los profesorados.

Se produce así un entrecruzamiento de visiones que forman a los futuros docentes de los profesorados en Biología, Física y Matemática.

Una de las tradiciones que aun pervive, especialmente en la formación del campo específico, en la enseñanza de las disciplinas, es *la visión academicista*, positivista de la ciencia. Tenemos aquí que reconocer que se trata de profesorados que forman parte de una perspectiva empírico-analítica, situación por la cual las bases positivistas están aun presentes. En esta tradición impera un modelo academicista, el saber que se enseña se basa en explicaciones científicas-rationales, sus principios son la racionalidad, objetividad, verdad y la creencia aun en la neutralidad del conocimiento. Entre sus principios prima la necesidad que los futuros graduados conozcan la disciplina para la cual van a enseñar. Un rasgo distintivo es la separación de la formación teórica de la práctica. Se apela a la práctica como manera/espacio de aplicación de las nociones teóricas. El lugar del docente se lo concibe más como reproductor/transmisor de conocimientos. Se pone el acento en una visión de docente enseñante, rasgo indiscutible para pensar la enseñanza de la disciplina, pero no determinante.

Se advierte también esta tradición en un plan de estudios que tiene muy pocas materias de formación pedagógica.

Así también, se puede reconocer una formación con rasgos *eficientistas*, más preocupada por los aspectos técnicos e instrumentales, desde una visión aun vigente de una pedagogía más prescriptiva, centradas en un discurso pensado desde el "deber

ser”, respecto a las exigencias en los diseños de las planificaciones. Aun el sesgo técnico-instrumental está presente desde una mirada puesta en el docente ejecutor/aplicador de ciertas prescripciones.

También surge una mirada alternativa de formación docente que, desde las materias denominadas “pedagógicas”, intentan formar sobre la base de una concepción más crítica y emancipadora, que colabore con procesos reflexivos y problematizadores, desde una visión de docente investigador, que intenta reivindicar el valor de las prácticas como fuente de aprendizaje y construcción de conocimientos.

En el sentido formativo, se puede afirmar que si bien la formación docente se da entre tensiones de concepciones y tradiciones, esto no impide que los graduados valoren visiones más problematizadoras de la realidad.

II.b. El proceso de formación docente desde la mirada de los participantes

Cuando se realizó la tesis de Maestría (Oudin, Op. Cit)⁵, ya surgían en el análisis de las representaciones que tienen los estudiantes del Profesorado en Biología, algunas concepciones de formación docente. Una, relacionada a los aspectos o *dimensiones de carácter socio-cultural-educativo*, que están más vinculadas a una perspectiva socio-crítica. Se advertía allí una visión de formación docente que va *más allá de los aspectos explícitos en lo curricular*. Una formación que involucra también a *lo implícito*, a *“todo lo vivido”*, con experiencias que desarrollan dentro y fuera de la Facultad. Donde se visualizaba un sujeto en formación desde la acción social y una concepción de currículo como construcción social, abierto, flexible que incluye así la integración de las actividades formales, no formales e informales. Así como las trayectorias escolares más largas. Algunos, la definen a partir de espacios denominados: *“socio-comunitarios”*.

⁵ En esa investigación se trabajó con estudiantes que estaban cursando o habían cursado el último año de la formación docente. La misma estudió: *“Las representaciones acerca de las “experiencias” que propician aprendizajes para el desarrollo profesional docente que tienen los estudiantes del último año Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales –UNaM”, del año 2013*. Tesis desarrollada para obtener el título de Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

En este marco, formación docente involucra para los estudiantes la participación en actividades políticas, culturales, administrativas, actividades de coordinación, entre otras. Consideraban aquellos contenidos y valores que construyen en otras prácticas educativas, culturales. Asignaban valor a la forma *vivencial, a lo cotidiano*. En tanto los pone en situación de interactuar con otros sujetos en una comunidad.

Otra, donde ponen en valor la formación desde una *dimensión pedagógica (técnico)-instrumental*, preocupados aún por los instrumentos y herramientas. Las estrategias acerca de cómo dar clase, de cómo desempeñarse, el énfasis en la planificación, muestran una visión que caracterizamos como técnico-profesional, que también evidencia el valor de lo vivencial en los aprendizajes acerca de cómo construirse como docentes.

Pero, por otra parte, recuperan una concepción que abarca la *dimensión epistemológica, conceptual y reflexiva*, que los ubica en el lugar de integrarse en la formación docente *como sujetos cognoscentes*.

También, otras ideas planteaban a *un sujeto en formación desde el desarrollo psico-afectivo*, el valor de la dimensión actitudinal y afectiva del sujeto.

II.c. Acerca de las experiencias significativas vividas en la formación docente

Se advertían ya en esa investigación, algunos hallazgos acerca de cuáles son las experiencias formativas que valoraban los estudiantes del Profesorado en Biología, y qué características tienen las mismas.

Un aspecto a destacar es que cobran fuerza en sus representaciones aquellas experiencias que se desarrollan fuera de las cátedras, como ser los proyectos de extensión, trabajos socio-comunitarios, salidas de campo, entre otros.

En todos los casos, las experiencias que rescatan provienen de cátedras o de proyectos coordinados por docentes que no sólo realizan docencia, investigación y

extensión en la universidad, sino que tienen o han tenido experiencias concretas en el sistema, han participado en el diseño y ejecución de políticas de salud, ambientales y educativas.

Son profesores que se desempeñan o desempeñaron como docentes en escuelas del sistema, en cargos de conducción y como técnicos en distintas oficinas de planeamiento político de la Provincia. Se advierte que esto deja su impronta en el Profesorado.

Son experiencias donde pueden vivenciar, estar ahí, estar siendo, viviendo en “contacto con la realidad”, problematizar las situaciones; poner el cuerpo, representar, ser partícipes de la actividad docente, “salir afuera”, comprometerse. Todas aquellas que, desde distintas dimensiones, sociales, políticas, culturales, éticas instrumentales, afectivas, etc. les brindan posibilidades de aproximarse cada vez más a la actividad docente y les posibilitan también construirse socialmente.

En muchos de los casos valorizan como “formativas” las acciones de proyectos de extensión, voluntariado, actividades de militancia política en la universidad.

Estas tienen en común, como se expresara, la activa participación socio-política de los estudiantes. Perciben en estas experiencias que aprenden de aquello que, como estudiantes los involucra, los hace comprometerse social, cultural y políticamente en las prácticas educativas. Observamos que revalorizan aquellas situaciones que les posibilitan aprendizajes desde una mirada a un desarrollo profesional con compromiso ciudadano, socio-comunitario, político y en permanente construcción del conocimiento.

Cobran aquí especial valor aquellas situaciones donde aprenden a formarse para tomar decisiones, a construir-se, a autogestionar sus propios procesos, a ser partícipes, donde se los pone en situación no de reproducción, sino de producción. Aprenden a valorar en esas circunstancias, el encuentro con los otros; aprenden “las reglas de juego” de las instituciones, de la enseñanza, de la docencia.

Consideran relevantes los aprendizajes en circunstancias que les posibiliten la duda, el debate, someter a discusión ideas, comunicar las producciones en encuentros, jornadas.

Asumen la formación docente como una construcción social desde múltiples caminos. Resulta relevante la construcción social de lo que hacen, se asumen actores políticos, culturales. Muestran una visión de práctica educativa que no se reduce a lo escolar, es construcción social, cultural, política. Visualizan que toda práctica educativa requiere del compromiso de quienes en ella intervienen.

También entre las experiencias formativas ponen en valor el trabajo con el cuerpo, las puestas en escena, las dramatizaciones, la cuestión de lo grupal como experiencias que los marcan, porque los pone en situación de exponerse, se movilizan en distintos planos: personal, emocional, pedagógico-didáctico, social y también en los aspectos epistemológicos.

Hay un reconocimiento a la formación docente como *“construcción social”*, cuyos aprendizajes y experiencias formativas van más allá que sólo adquirir conocimientos, destrezas o competencias instrumentales, que también se rescatan. Pero se advierte que recuperan, además, experiencias que les posibilitan formarse en valores, actitudes, en el quehacer de la actividad docente como compromiso ético, social, político, cultural.

Expresan que se constituyen las instancias reflexivas en significativas, porque les posibilitan otras prácticas, otros valores más próximos a los procesos de emancipación.

Corroboramos que tienen una concepción docente y de currículo flexible, abierta a la construcción social. Hay rasgos de una concepción socio-crítica para pensar su futuro desarrollo profesional; destacan experiencias que los sitúan reflexivamente. Discuten con aquellos aspectos de la formación disciplinar que aun se centran en la reproducción y en la lógica disyuntiva de abordar la ciencia y su enseñanza y con la

impronta instrumental, centrada en la planificación. Visualizamos que aparece un sentido ético, una visión humanista y el valor en los procesos reflexivos.

Para algunos salir a espacios socio-comunitarios, diferentes al aula y para otros, ir a las escuelas a dar clases en un aula, resultan de relevancia en su formación, se exponen. Aprenden a cuestionarse, cuestionar, discutir los sentidos, realizar procesos *autorreflexivos y de crítica ideológica*. En esos espacios creen poder dilucidar cuáles son los valores, la intención que tienen las prácticas de formación docente.

Finalmente, valoran experiencias que pueden ser “internas de las cátedras”, como: juegos, dramatizaciones, talleres, dar clases, simulaciones de clases, leer textos, discutir posturas de autores, reconstrucción de la historia escolar, conocer la vida en las escuelas; o dadas en el marco de la formación docente, como abiertas a otros tipos de experiencias: asistir a encuentros, jornadas, congresos participar de proyectos socio-comunitarios en los trabajos de extensión. Es allí donde surge la concepción de currículum socio-cultural, abierto a aspectos comunitarios.

Así observamos que la formación docente actual, recupera algunas ideas ya plasmadas en las “Pautas Institucionales para la Formación Docente”, que sirvieron de plataforma en la década del 80 para pensar el área pedagógica de la formación docente en la UNaM, donde se advierten experiencias e ideas bien interesantes que se acercan al proceso de formación docente, como los trabajos grupales e individuales, el trabajo socio-comunitario, las instancias de problematización y reflexión de las prácticas, entre otros.

II.d. ¿Qué es lo que “forma” en el umbral de la Socialización laboral?

Trabajar acerca del *proceso de iniciación laboral* de los nuevos graduados de los profesorados de la FCEQyN, implicó reconocer a la instancia de **socialización laboral como etapa formativa**. Se puede, en esta investigación, advertir que esta etapa está relacionada con un momento de tránsito, de inter condición de vida, de pasaje.

De allí que, para explicar estos primeros momentos de iniciación hasta los cuatro/cinco primeros años de trabajo en las escuelas secundarias, nos aproximamos por un lado, a la **noción de umbral**.

Acudimos entonces, a este concepto de "*umbral*", acuñado por la semióloga Camblong, para poder reconocer que es, por un lado, un "*espacio transicional*", una instancia de pasaje, iniciática, de tránsito entre un mundo, el de estudiante y otro, el de profesor. Instancia que ineludiblemente involucra un proceso. Pero por otro, también, la noción de *umbral* nos remite a *la situación de ingreso*, en este caso al mundo laboral, a la escuela secundaria, a la actividad, al trabajo docente, trabajo con otros actores, con instituciones educativas, con sistemas de regulaciones, con culturas institucionales, a veces bien distinta entre sí.

Ese momento de ingreso a la actividad docente, es una instancia/momento especial/singular. Podríamos decir que se trata de una etapa inaugural, iniciática, en la que los recientes graduados comienzan el desarrollo del trabajo docente en una institución escolar. Que, como tal, tiene sus normas, sus reglas, su estilo de funcionamiento, en definitiva, su cultura y dinámica que le son propias. Estos nuevos profesores, en esa situación de umbral, tendrán que apropiarse de ese tipo de cultura institucional. Conocer las maneras de apropiación es parte de esta investigación.

Esto implica reconocer que la situación de iniciación en la actividad docente, supone, entonces, un momento de especial significación en la vida de un novel profesor. De allí que consideremos los aportes de Camblong, cuando plantea que la noción de *umbral* es "un tiempo-espacio de pasaje, un cronotopo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular." (Camblong, 2005, p.33).

Asumimos entonces, este concepto de *umbral*, en tanto nos posibilita explicar y dar cuenta de una serie de situaciones que viven y enfrentan los graduados que recorren un tiempo-espacio transicional. Un espacio que es de *frontera simbólica* entre dos

territorios, también simbólicos, como lo son la universidad que los formó y la escuela que los recibe en sus primeros desempeños docentes.

Así, se reconoce que el concepto de *umbral* remite a ese *espacio transicional* como también a las acciones de desplazamiento que se producen en él y que posibilitan su atravesamiento. Se considera en tanto nos permite advertir que el reciente graduado tiene que atravesar esa frontera entre la vida de estudiante y la vida profesional. En esa situación de desplazamiento, consideramos que se producen rupturas o discontinuidades, (que se refieren a los límites) y también continuidades con su vida anterior, la de estudiante, la de su biografía, que permiten dar cuenta de esa instancia de pasaje o trayecto.

Podemos advertir que los graduados conservan aspectos/rasgos de su vida anterior, de su proceso biográfico y de lo que la formación les proveyó, pero a su vez, construyen cosas nuevas. Vemos entonces que el peso del *habitus* (Bourdieu) se resignifica, en esos tránsitos. Hay un cambio de posiciones, un cambio de lugar. Por eso también aquí se recupera la **idea de trayectoria**, en el sentido que alude a un ser en tránsito, que es un cambio desde lo pre-profesional a lo profesional.

Así reconocemos que ambos conceptos, el de *umbral* y la idea de *trayectoria*, nos remiten a la situación de entrada, acceso, paso y también de límite entre un adentro y un afuera. Es una situación que hay que vivirla, pasarla y esto marca una diferencia. El carácter procesual nos ayuda a ver que el umbral, por un lado, es un límite, pero por otro, es la posibilidad, es el espacio que permite un acceso, una entrada a otra situación/posición. En nuestro caso se trata de la entrada, el acceso a la escuela secundaria como espacio social de trabajo, de desarrollo de la actividad docente.

Esa situación de pasaje implica, por un lado, el haber estado de un lado, como estudiante, como practicante, en situaciones de ser "observado" en sus prácticas, "conducido", "evaluado" y, ahora, estar del otro lado, en el desarrollo de la propia actividad del trabajo docente, donde se tienen que asumir otras responsabilidades, por

ejemplo, ser responsable de un curso/ de una asignatura, de un grupo de alumnos, en una institución o en varias instituciones.

Entonces, interesa conocer ¿qué pasa en esa situación de pasaje, de umbral? ¿qué se significan en este momento de tránsito, de umbral, en esos primeros pasos de la vida laboral de un profesional en el campo?.

Esa situación de umbral y de pasaje de estudiantes a profesores, al mundo escolar desde otro lugar, implica el desarrollo de mayor responsabilidad, de autonomía, de toma de decisiones, de reconocimiento de ciertos valores acerca de la actividad docente. Hay una situación que se deja atrás, se abandona y otra que se inaugura. Se pasa de una situación de mayor dependencia, a otra de mayor autonomía. Entonces, es posible reconocer en el proceso de iniciación laboral, la metáfora del *cruce de un umbral*.

Como proceso es bien complejo, no automático. Advertimos así algunas transformaciones en la vida del novel graduado, así como apropiaciones de reglas de juego institucionales y modos de utilización.

Es un espacio de tránsito, provisorio, singular donde surge la novedad y la heterogeneidad de situaciones. Es, como lo decíamos una situación compleja, espacio de tensiones y conflictos, espacio de aprendizajes.

El umbral es

"...un espacio de tránsito y transitivo; no es un lugar que aluda a la `estadía`, la `morada`: el umbral supone entrar o salir; no habitar. De ahí que la dimensión temporal de la umbralidad diseña una duración efímera, pasajera, breve." (Camblong, 2003, p.24)

En este pasaje, encontramos que se **tensiona la noción de práctica**. En el sentido de entender de, ¿si la práctica es la que hicieron cuando estaban como estudiantes en la universidad, o si es la práctica que van a hacer en las escuelas? El planteo es: ¿Qué representaciones tenemos unos y otros acerca de esas prácticas?

Advertimos entonces que las prácticas, en este sentido, involucran también las trayectorias vividas por los sujetos, sus biografías y experiencias escolares previas, tanto como la propia formación de grado y los procesos de socialización profesional. Consideramos que, para ser resignificados en la vida laboral, ineludiblemente se requieren *procesos de autorreflexión* (Carr y Kemmis) que medien acerca de las distintas fases o trayectorias vividas para, de esa manera, reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la actividad docente.

Reconocemos en esto, los aportes de las *pedagogías sociocríticas*, que asumen a las prácticas como una fuente de construcción de problemas y de la necesaria reflexión en la acción. Posturas que buscan recuperar la integralidad de la experiencia y la consideración en las prácticas de la dimensión política y cultural, de forma tal de evitar los aprendizajes adaptativos, reduciendo así las prácticas a entrenamientos y aprendizajes tecnicistas e instrumentales.

Asumimos así el lugar que en las prácticas juegan la subjetividad, así como los marcos interpretativos de los sujetos. Corriéndonos de una mirada positivista y empirista de entender este campo, pues la práctica no es "lo real". Parafraseando a Davini reconocemos que

"...lo real" no es una presencia objetiva monolítica, sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos la perciban y lo construyan; la realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas" (Davini, Op. Cit., p. 116).

En este estudio, buscamos correr nos de la visión tecnocrática, empirista, de entender las prácticas como el "saber hacer en el aula", como aplicación, acción de ejecución. Visión dominante, técnica, instrumental, que colabora con procesos de mera adaptación en la actividad docente, descuidando una mirada integral al quehacer docente y, por lo tanto, dejando de lado las otras dimensiones de las prácticas, como los aspectos socioculturales y ético-políticos.

Entonces, apuntamos en este apartado no sólo a las trayectorias escolares previas, también a la formación de grado y a la relación de esos momentos/fases con el

proceso de iniciación laboral de los nóveles graduados. Así, fuimos observando que los jóvenes graduados, en ese espacio de pasaje, de umbral, de tránsito en la actividad docente, resignifican, recuperan y amplían parte de sus historias familiares y escolares y de formación docente.

Advertimos que se les hace cuerpo aquí, en estos primeros desempeños docentes, las huellas en torno a la concepción de enseñanza, de docente, de aprendizaje, de mundo que fueron adquiriendo en su proceso de vida y de escolarización. Ese pasado en muchos casos, se presentifica. Pasado que puede tensionarse con lo que la escuela les pide, les demanda como docentes recién iniciados y se tensiona también con lo que la formación de grado les brindó.

A su vez, advertimos aquí otro concepto que es la noción de *formación continua, permanente*, como reconocimiento también a la complejidad de la actividad docente, en el sentido de ¿qué es formativo?, de ¿cuáles son, en esos procesos de iniciación laboral, las experiencias que los graduados consideran/viven, se significan como formativas?

Fuimos reconociendo así, que en esa situación de umbral viven procesos y experiencias formativas, así como también surgen las huellas de su pasado escolar. Los docentes nóveles en esta situación de pasaje entre un estado y otro, parecen verse conminados a construir estrategias para la resolución de situaciones que se les presentan en sus prácticas, en donde se observa que lo hacen a través de ensayo y error; en otras, recuperando y ampliando lo que la formación docente les permitió y, en otras circunstancias, reproduciendo sus propias historias escolares.

En este sentido, caben aquí algunas preguntas: *¿qué entendemos por formación?, ¿Dónde se forman entonces los profesores? Y ¿en qué aspectos se forman?*

Reconocemos junto a diferentes autores (Diker, Terigi, Davini, entre otros) que existen, además de la formación de grado distintos ámbitos de formación docente, distintas instancias, fases, en el sentido que modelan las prácticas y formas de pensar de los docentes, las estrategias de acción que utilizan y las formas de interacción

socioprofesional que desarrollan. Estas instancias son espacios de formación que ineludiblemente involucran, como decíamos, a las trayectorias escolares previas, o la biografía familiar y escolar, a la formación de grado y, también, a esto que buscamos aquí: dar cuenta, en un tramo del mismo, del *proceso de socialización laboral*, que se inicia en las escuelas secundarias.

Con relación a *las trayectorias escolares previas, o la biografía familiar o escolar*, reconocemos que los nóveles profesores tienen en ese pasaje a la vida laboral, un "fondo de saber" (Davini, Op. Cit). Ese Fondo de saber en cierta forma guiaría/orientaría las prácticas docentes, la manera en que el graduado asume el desarrollo de la actividad. Sabemos así que este graduado ha tenido y tiene saberes acerca de cómo ser profesor, producto también de esta trayectoria tanto en la sociedad en general como en la escuela, tiene interiorizados modelos de enseñanza, de aprendizaje, concepciones de ciencia, rituales y rutinas escolares que, de no mediar un proceso de *autorreflexión*, este fondo de saber, se actualiza cada vez que como docente se enfrenta a situaciones de enseñanza. Y por lo tanto con él se actualizan las concepciones de enseñanza, de enseñanza de las ciencias, la manera en que se vincula y relaciona con sus alumnos, etc.

Recuperamos aquí lo que plantea Birgin (1991), que

"...existe un continuum entre la biografía escolar del futuro enseñante, su formación docente y la escuela en la que se inserta como profesional, donde estas instituciones aparecen como `cómplices` en la reproducción de los esquemas tradicionales" (Birgin, 1991, p.3).

También reconocemos que estas huellas en cuanto a la visión de mundo, concepciones docentes, de ciencia, de conocimiento, de aprendizaje y enseñanza, etc, no son inamovibles. Que en ese proceso de iniciación laboral, se producen, en esa instancia de umbral y de pasaje, algunas resignificaciones en los primeros desempeños docentes. De allí que ese momento de pasaje es bien importante para pensar la

formación docente, en tanto los graduados asumen, en estas circunstancias, un papel provisional e inestable en su hacer. ´

Así, advertimos que en los inicios del proceso de socialización laboral, si bien en ciertas circunstancias reproducen algunas marcas, huellas que la escuela les dejó, pueden dialogar, resignificar sus prácticas con lo que la formación de grado les proveyó e incluso ir más allá, ampliar la mirada.

La escuela como espacio social laboral, es para nosotros un ámbito de experiencias formativas. Se plantea que en esta instancia de umbral, la posición que ocupan es de una situación de *aprendices* antes que de docentes (Davini, 2002; García 1991/1999).

CAPÍTULO III

EL CONTEXTO LABORAL DE INSERCIÓN

En este capítulo se busca analizar y poner en cuestión el contexto laboral de inserción de los noveles graduados en la escuela secundaria. Así como se aborda cuál es la situación laboral, las condiciones institucionales de la escuela Argentina y cuáles son los mecanismos de inserción laboral y pedagógica.

III.a. La situación laboral de los graduados recientes

Los graduados de los Profesorados en Biología, Matemática y Física, con los que se trabaja en esta investigación, han egresado de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la UNaM, entre los años 2011 y 2015. Ejercen la docencia desde el momento mismo de recibirse, en pocos casos inician la actividad unos meses antes de su graduación.

La mayoría se desempeña realizando suplencias en escuelas públicas y algunos desarrollan la actividad en escuelas privadas⁶. Algunos trabajan en la capital de la provincia y en otras localidades del interior; también existen casos de colegas que se desempeñan en zonas rurales. Trabajan también, como “tutores”⁷ de los alumnos de las escuelas secundarias donde ejercen la docencia, realizan actividades de apoyo en las disciplinas, a través de diversos planes que llegaron a la escuela a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional Nro 26.206. Esta relación laboral se da a través de contratos sin relación de dependencia, como monotributistas. Trabajan durante determinado tiempo, en el sentido que no les aporta a la antigüedad docente, así como tampoco tienen con este rol otros beneficios sociales como obra social.

⁶ En la provincia de Misiones el sistema está organizado en escuelas públicas de gestión estatal y en escuelas públicas de gestión privada, estas últimas son subsidiadas por el Estado Provincial desde el año 1958. Teresa Artieda (citado en Puiggrós, A., 1997:180) plantea que un rasgo de la estructuración del sistema educativo de Misiones, es *“la posición hegemónica de la subsidiariedad estatal y de la Iglesia Católica...”* Posición que sentó sus bases en el principio de *libertad de enseñanza*, establecido en la Constitución Provincial de 1958.

⁷ La figura de “Profesor tutor” surge con la implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional Nro 26.206. Estos PMI son financiados por el gobierno nacional. Se convierte así la figura del “tutor” en una alternativa para el ejercicio de la docencia secundaria.

Por otra parte, un componente que, en el caso provincial, en los últimos tiempos atravesó la actividad en las escuelas y, en especial, las prácticas docentes, es la lucha gremial. La jurisdicción tiene, según la escala nacional, uno de los salarios más bajos del país. Situación que lleva a los docentes, sobre todo de las escuelas públicas de gestión estatal, a realizar permanentes luchas docentes, con paros con y sin asistencia a los lugares de trabajo. Con la paradoja además, que el gremio mayoritario forma parte a la vez de la patronal docente.

En el año 2015 se desarrollaron un sin número de movilizaciones y medidas de fuerza que llevaron a una huelga de más de treinta días, con medidas extremas como huelgas de hambre, entre otras. Situación que generó una brecha entre docentes adheridos al paro y docentes que continuaron con su actividad. Además, entre las cuestiones que hacen a estas condiciones laborales, los suplentes no cobran en tiempo y forma, sino con demoras de tres a seis/siete meses.

Nos decía al respecto una de las directoras entrevistadas:

"...fue tremenda esta lucha docente, generó un punto de inflexión muy grande entre los profesores que no hacían paro y aquellos que se adherían a la medida de fuerza, cuando el paro terminó estos regresaron a la escuela, fue tremendo, se rompieron las relaciones, los vínculos entre colegas, es muy difícil seguir así..."

Por otra parte, desde los años 90 en la jurisdicción, un docente de escuela secundaria puede tener como máximo cuarenta y dos horas cátedras frente a los alumnos. Los graduados con los que se trabaja aquí tienen en su mayoría entre 36 a 42 horas cátedra. Vemos que no se cuenta en las escuelas con horas destinadas a pensar la enseñanza, la institución, sino que las horas son exclusivamente para el dictado de clases.

III.b. Los condicionamientos institucionales de la escuela argentina:

Importa en este trabajo caracterizar el contexto de desarrollo de la actividad docente de los recientes graduados.

Reconocemos, junto a algunos autores (Tiramonti:2005; 2009: 2010; Tenti Fanfani: 2002) que la escuela es una producción institucional de otro momento histórico: la modernidad, que surgió vinculada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales. En este contexto, la constitución de la escuela pública está asociada, desde finales del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX, a una matriz denominada estado céntrica (Cavarozzi: 1999). Esa matriz societal es un rasgo que el proceso de globalización rompe y con ello, deshace el entramado institucional en el que se sostenía el campo común al que se integran y articulan individuos e instituciones. Vemos así que el Estado va perdiendo centralidad, en favor de una presencia del mercado y la competencia en la definición del orden societal.

Estos posicionamientos plantean el debilitamiento de la escuela para instituir identidades. Cambio cultural que muestra la dificultad de comunicación entre las generaciones. Sobre todo, se presenta la dificultad o debilidad de transmisión cultural, en relación a los massmedia. La tarea de “enseñar” queda en un segundo plano: por un lado, se le otorga importancia a las funciones asistenciales y por otro, se produce una brecha cultural entre adultos y jóvenes.

Una graduada al respecto nos comentaba:

“Yo doy clases en varias escuelas. A veces puedo enseñar, otras veces no. Hay que escucharlos, hay que trabajar lo actitudinal. Pero en una de las escuelas renuncié, era imposible dar clases. Para mí los chicos eran muy maleducados entre ellos, con los profesores, y no sólo me ocurría a mí. Yo dejé esa escuela, no podía dar clases...” (Graduada 15)

Plantea Tiramonti que se observa que la escuela ocupa hoy más un lugar de resistencia cultural y no de apertura e intercambio con la cultura contemporánea.

Otra cuestión que se presenta como dificultad según estos autores, es que se rompe la secuencia temporal pasado-presente-futuro. Hoy “habitamos una cultura que en la secuencia temporal privilegia el presente, se produce un desplazamiento de la ética del trabajo a la estética del consumo. En este sentido, una de las demandas que se hace a la escuela es de “contención”, en tanto es la escuela una de las pocas, sino la única institución con capacidad de albergar a los jóvenes. La escuela se ha constituido

en “el lugar para estar de los jóvenes” y esto la transforma institucionalmente en un espacio en el cual el presente y los modos de habitarlo adquieren una relevancia que no tuvo con anterioridad” (Tiramonti: Op. Cit, p. 907).

Dentro de este contexto macro, los graduados también comienzan a trabajar en el marco de reformas estructurales del sistema educativo. Especialmente, transitan sus primeros desempeños con la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN) Nro 26.206. Trabajan como docentes principiantes bajo una etapa de transición con nuevas normativas que estructuran nuevamente a la escuela secundaria de cinco años de escolaridad. Además, es obligatoria como nivel dentro del sistema educativo.⁸

Los graduados se inician en la docencia, con planes y programas nacionales que acompañan la implementación de la secundaria obligatoria y con las distintas modalidades de apropiación que tiene la jurisdicción y las escuelas en sus prácticas cotidianas.

En el contexto micro, una de las políticas que asume la provincia de Misiones, ha sido la creación y expansión de escuelas secundarias en diversas zonas, especialmente en zonas rurales y en asentamientos más “vulnerables”. Existen en la actualidad en la jurisdicción, aproximadamente, 596 unidades de servicios⁹, distribuidas según orientaciones en 302 bachilleratos con diversas orientaciones, 67 Escuelas Técnicas, 23 Escuelas de Familia Agrícola (EFA), 189 extensiones de secundarias rurales pluriaños (UGL), 17 Institutos de Enseñanza Agrícola (IEA) con dos extensiones y dos agrotécnicas¹⁰. El sector privado incluye otras 106 unidades educativas secundarias que funcionan con financiamiento público a través del sistema de subsidiariedad, a cargo del Servicio de Enseñanza Privada de Misiones (SPEMP) creado por Ley Provincial N° 2987/92.

⁸ Resolución N° 289/07 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia Misiones – en adelante MCECyT/Misiones -, que establece cinco años de Educación Secundaria. Dos años de Ciclo Básico y tres de Ciclo Orientado.

⁹ Unidad de Servicio: es la concreción de la oferta de un servicio en una localización (sede o anexo) de un establecimiento.

¹⁰ Fuente: Dirección de Programación Educativa, Subsecretaría de Educación, MCECyT.

Como decíamos, estos graduados inician la actividad docente con el avance en la implementación de lo que en las políticas denominan “la nueva escuela secundaria”. Entre sus fortalezas se encuentra el haber ampliado, de manera considerable, la cobertura para el nivel secundario.

En ese contexto, los graduados se inician en escuelas alcanzadas por diversas políticas de “inclusión educativa” de los jóvenes en la misma.

Es dable destacar esto, porque en el mismo momento en que se inician en la vida profesional, también la escuela abre sus puertas a nuevos públicos de jóvenes. Con ello se advierte, como decíamos, distintas modalidades de apropiación, según las escuelas, de los planes y programas que buscan colaborar con la inserción de los adolescentes en la misma. Existen programas de movilidad, Centros de Actividades Juveniles (CAJ). También Planes de mejoras institucionales (PMI) que, en la provincia, centran su accionar en las tutorías de las disciplinas curriculares destinadas a los alumnos. Además del Plan Fines (Finalización de la escuela secundaria) y un Programa Provincial que se encuentra en algunas escuelas, denominado *Esperanza Joven*, perteneciente a la vice gobernación de la Provincia, destinado a iniciar en herramientas informáticas a jóvenes y adultos.

También hay que mencionar, en el caso provincial, la fuerte visibilidad que tuvo el Programa Conectar Igualdad, que entregó a los alumnos y a los docentes una netbook, así como el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)¹¹, entre otros.

Hubo, entonces en las escuelas misioneras una pluralidad de proyectos que penetran y modifican la dinámica de las instituciones escolares y con ello, las prácticas docentes.

¹¹ **PROGRESAR** es un nuevo derecho que tienen los jóvenes entre los 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo vital y móvil y su grupo familiar posee iguales condiciones, para iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo. Es una prestación económica universal de \$ 1.200 por mes para los jóvenes. Además brinda: asistencia para la formación profesional, orientación e intermediación laboral a través del Ministerio de Trabajo y cuidado de los hijos a cargo, a través del Ministerio de Desarrollo Social cuando fuera necesario.

Bajo estas condiciones objetivas, la escuela cobra otra dinámica en su cotidiano. Así, como decía, un factor que va a influir en las prácticas de los graduados es la implementación de políticas de inclusión y universalización en el marco del "Plan Nacional de Educación Obligatoria", regulado a través de la Resolución 79/09. Con ello, también hay cambios en los sistemas de evaluación. Esta última es una situación que se va a tensionar en la práctica con "el lugar de autoridad docente".

Así, la universalización de la escuela secundaria produce una ruptura con el objetivo selectivo de la misma que está en su base fundacional. Esto provoca tensiones en las prácticas docentes y en las concepciones de alumno y escuela, situación que genera otra dinámica y funcionamiento escolar.

Se advierte así que se produce una mayor penetración del estado dentro de la escuela. Situación que se da de manera fragmentada (o segmentada), a través de diversos planes y programas, pero se constituyen en formas renovadas de regulación de las prácticas y del poder. Se muestra un estado ampliado pero aún, como ya lo mencionábamos, débil.

Se observa, desde las condiciones simbólicas, que esta iniciación laboral se produce también con la incorporación a la vida escolar de otros actores que buscan colaborar con los profesores en sus prácticas, como ser: coordinadores de programas, tutores, asistentes educativos, técnicos informáticos, entre otros.

III.c. Mecanismos de inserción laboral y pedagógica

Inician el ejercicio de la profesión en los umbrales o primer período del siglo XXI, en un contexto que algunos autores denominan de fuerte *fragmentación social* (Tiramonti; 2009) y de *debilitamiento del programa institucional* (Dubet; 2007). Se habla de "crisis de la escuela secundaria". Crisis que se advierte, incluso, en las formas diversas en que se realiza el reclutamiento de los docentes y especialmente, el ingreso a la docencia.

A esto podríamos agregar dos situaciones que se presentan en los graduados, su iniciación se da en distintas ocasiones a través de contrataciones como monotributistas u horas a término. Son contratados, como anteriormente lo aclaramos, para asumir el rol de tutores de las asignaturas. Pero también, en el marco de la flexibilización laboral, se producen designaciones a término. Estas nuevas formas de iniciación en la actividad docente escapan a los cánones instituidos por el Estatuto del Docente, que exigen la presentación de antecedentes ante la Junta de Clasificación y Disciplina del Consejo General de Educación (CGE), organismo que realiza el orden de mérito según el puntaje que hayan obtenido los candidatos para luego otorgar los cargos vacantes.

Observamos que estas nuevas reglas de juego llevan en algunos casos, a la sobreintensificación laboral.

Por otra parte, con la creación de nuevas escuelas secundarias a partir de la obligatoriedad escolar, el CGE creó horas cátedra que, en muchos casos, fueron ocupadas por personas sin título docente, motivo por el cual un modo de iniciación en la docencia misionera es el “desplazamiento”. Figura que consiste en que quienes poseen título docente, haciendo uso efectivo de su derecho, pueden desplazar a aquellos que no lo tienen.

Advertimos, además, que algunos graduados, asumen el rol de “delegados escolares gremiales” del gremio mayoritario en la provincia: “Unión de Docentes de la Provincia de Misiones” (UDPM), como una manera/forma de asegurarse la propia estabilidad laboral. Así, mantenerse en el puesto de trabajo, al asumir el rol de delegados escolares o zonales, les asegura no ser desplazados por otros docentes con mayores antecedentes en las horas cátedras.

Otra cuestión que es mencionada en las condiciones de trabajo docente en las escuelas secundarias, es la penetración de la política partidaria en la vida cotidiana de la escuela y de los actores que en ella están, situación que especialmente se manifiesta a través de la figura de los directivos y de algunos docentes.

Finalmente, siguiendo, probablemente, reglamentaciones ad hoc, otro aspecto a mencionar, que observamos en las escuelas secundarias de la Provincia, es que el actual diseño curricular, se mantiene estructurado por disciplinas aun poco conectadas entre sí con una organización laboral estructurada por horas de clases/cátedra frente a alumnos que colabora con la condición de “profesor taxi”. Así una graduada nos decía respecto a las condiciones laborales de “profesora taxi”:

“...tengo 36 hs, trabajo en cuatro escuelas. Salgo de mi casa a las 6, regreso a la noche, a veces tengo 20 minutos para comer entre una escuela y otra. Tengo dos escuelas en Posadas, una en el centro y la otra en Mini City, después trabajo en Garupá centro y en el Barrio Santa Helena también de Garupá. La mayoría de mis horas son suplentes, voy todo el día corriendo de una escuela a la otra, arriba de un colectivo...”

Son estos algunos elementos y condiciones tanto objetivas como simbólicas que advertimos están entretejiendo el proceso de iniciación laboral de los graduados con los que trabajamos en esta investigación.

CAPÍTULO IV

EL RECORRIDO EMPÍRICO

Para analizar el problema planteado con el fin de conocer los *“Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM,* surgieron, como lo planteábamos en el Capítulo I, algunos interrogantes como ser: ¿Cuáles son los aprendizajes de los graduados de los profesorados de la FCEQyN-UNaM cuando inician su vida profesional en un establecimiento educativo?, ¿Qué, cómo y para qué aprenden?, ¿Con quiénes y de qué fuentes aprenden?, ¿Cómo construyen la actividad docente en la escuela en ese momento en el que inician su vida profesional?, ¿Qué les posibilita la escuela aprender acerca de la profesión docente?

IV.a. Características de los graduados participantes en esta investigación

Los diecisiete graduados con los que se trabajó inicialmente en este proyecto, tienen entre 21 y 32 años de edad, han egresado entre los años 2011 y 2015. Once de ellos son egresados del Profesorado en Matemática, tres del Profesorado en Biología y tres del Profesorado en Física.

Trece de los graduados inician la actividad docente en escuelas secundarias denominadas públicas de gestión estatal y los otros cuatro en escuelas secundarias públicas de gestión privada.

De los diecisiete graduados, ocho trabajan y se inician en escuelas secundarias ubicadas en zona rural¹², otros cinco en la Ciudad de Posadas. Las escuelas de iniciación pertenecen, entonces, a distintas localidades de la provincia de Misiones como ser: Bonpland, Almafuerce, San Ignacio, Gobernador Roca, Cerro Azul, L. N. Alem, Garuhapé, Ruiz de Montoya, Olegario V. Andrade, San José, Apóstoles, 9 de Julio, Eldorado, San Vicente, Bernardo de Irigoyen, Dos Hermanas, Olegario Víctor Andrade y una graduada trabaja en General Guemes provincia de Salta.

¹² Algunos en escuelas denominadas por el Consejo General de Educación: Escuelas de *zona rural dispersa* y otros en *zona rural aglomerado*.

En su mayoría, viajan a diferentes localidades de la provincia de Misiones para concurrir a las escuelas. En estos casos, se autodenominan "**profesores ruterros**"¹³. No trabajan en una sola escuela, ni en una sola localidad, a excepción de tres graduados que se inician en una sola escuela. Los demás trabajan en dos, tres y hasta cuatro escuelas. Recordemos que las designaciones de los profesores de escuela secundaria, aun siguen siendo por horas cátedras, situación que forma parte del *patrón organizacional de la escuela secundaria*.

IV.b. Algunas categorías para entender el "umbral"

IV.b.1. El primer trabajo: emociones entrecruzadas o una mezcla de emociones

Ya dijimos, que iniciarse en la docencia es una situación de *umbral*, de tránsito, de pasaje, es una situación de ingreso, pero también es un *espacio transicional*. Por tanto, involucra **sentimientos encontrados**: por un lado, *alegría* por conseguir el primer empleo; por otro, *miedo*, *nerviosismo* por tener que enfrentarse a una nueva situación. Como lo plantean los participantes, se produce una "**mezcla de emociones**", especialmente, a medida que se van sumergiendo en la vida de las escuelas. Sienten *angustia* en el proceso de vivir la institución cotidianamente y en algunos casos, cierto sufrimiento por la soledad en la que se encuentran. También sienten que están siendo *evaluados*, *controlados*. Ser el nuevo, sentirse "**Sapo de otro pozo**". Son vivencias que se inscriben, en el marco de la *situación de umbral*, que caracteriza el proceso de iniciación en la actividad docente. Es como plantemos en el capítulo II, una situación de pasaje de estudiante a profesor. Algunas voces nos comentaban:

*"El día de mi primera clase, no pude dormir de los nervios. No sabía cómo me iban a recibir docentes y alumnos. Durante la clase **sentía que estaba siendo evaluada por la mirada de cada uno de los alumnos**. Fue una linda experiencia. ...Pero no tenía idea de qué contenidos debía enseñar (aunque estaba al tanto de qué tema estaban trabajando, no sabía por dónde arrancar). (Graduado 1)*

*"...me preocupaba la relación con los demás docentes y las condiciones de trabajo, **me daba miedo que estén controlando todo el tiempo mi trabajo** y que no me dejen desenvolverme como quería en el aula. (Graduada 3).*

¹³ En lo que surge de esta investigación, los graduados se denominan "**profesores ruterros**" porque circulan por la ruta, van de localidad en localidad, para cubrir su trabajo.

*“En mi primera experiencia laboral **sentía miedo por no hacer bien las cosas**, había tantos aspectos a tener en cuenta y no me quería olvidar de nada, **tenía temor a que me llamaran la atención los directivos**, o llegar tarde a clase, **quería causar buena impresión ante todos mis alumnos**. (Graduada 8)*

Aquí nos preguntamos por la tensión que se les produce a los graduados al sentirse “objetos de la evaluación” de sus colegas, y no sujetos capaces de confiar en sus propias capacidades. Esta manera de percibir que surge aquí: ¿no será algo que habrán “aprendido” a sentir en la etapa de estudiantes, bajo las circunstancias del desarrollo de las primeras prácticas en el aula?. Porque si bien las instancias de las prácticas en la formación de grado, están connotadas por el peso de la evaluación; pareciera que esas mismas percepciones las sienten ahora en sus primeros desempeños como docentes en las escuelas. Viven la experiencia como una instancia de control. Nos interrogamos: ¿Por qué viven como control, vigilancia, será que se tensionan aquí las huellas positivistas, más conservadoras de ser docentes? ¿Qué aspectos de la formación de grado se presentifican?

Se sienten vigilados, por momentos controlados, incómodos, tienen temor a realizar “mal sus prácticas” a “no hacer bien las cosas”, les importa y mucho la mirada externa. En este sentido se tensiona aún más el pasaje de la vida de estudiantes a la de profesor. Situación que advertimos es bien compleja.

Nos preguntamos aquí: ¿Dónde aprendieron esta extrema sensibilidad ante la mirada externa? ¿Por qué es tan importante la mirada externa? ¿Por qué los graduados no fueron al campo laboral con otra perspectiva?

*“Fue una muy linda experiencia, en general, aunque estuvo marcada por momentos de **angustia y/o desesperación**, porque por momentos no sabía qué hacer...” (taller 2).*

*“Al principio **me sentía desubicada**: ¿Qué hacía yo en ese colegio, entre tantos profesores, dándomelas de profesora?. Nadie me conocía y todos me preguntaban quién era y qué hacía. En todo momento tenía que estar explicando que era una estudiante no recibida (de la UNaM y no del Montoya, cosa que era muy llamativa para la mayoría de las personas del colegio que es católico) y que había tomado las horas de matemática del primer año “A”.... Esa **situación era incómoda**, me sentía como dicen por ahí como: **“sapo de otro pozo”**” (graduada 9).*

También para los graduados, los alumnos constituyen una fuente de preocupación, cómo los van a aceptar y recibir, qué les pueden preguntar. En definitiva, dudan si pueden enfrentarse a la situación áulica, a la enseñanza. Es ese primer encuentro, en el aula, su gran desafío. Algunas voces expresan:

*"Durante las primeras semanas, me preocupaba muchísimo **qué me podían preguntar los alumnos**, cómo les debía responder, si iba a poder responder, **cómo me verían los alumnos**".*

*"...el primer día que llegué, mi mayor **miedo** era cómo iban a reaccionar los estudiantes, si me iban a aceptar, si me respetarían. ...al comenzar la clase establecimos una buena relación con los tres cursos en los que trabajo..." (Graduada 3)*

*"Cuando empecé a trabajar en el aula **me sentí muy seguro y feliz**. Noté la diferencia de los grupos rápidamente, algunos cursos divididos por estratos sociales y mucha competencia entre los alumnos. Me dí cuenta que no sería fácil y rápidamente sentí una **sensación de nerviosismo**". (Graduado 2)*

Nos dice Boullough (2000), "...convertirse en profesor... implica reconocer la diversidad y complejidad que conlleva ese proceso...", que "...exige negociar un rol como docente con los estudiantes; el profesor tiene que encontrar el lugar entre los alumnos y entre sus colegas..." (p. 115)

También sienten, en ciertas circunstancias, desilusión por no poder enseñar lo que aprendieron en la Universidad, en algunos casos, por el desgano y desinterés que comunican en el aula los alumnos.

"...en esa escuela... no hay mucho nivel de exigencia que se les puede dar a los chicos. Eso tampoco me gusta, me molesta eso, no muestran interés. Siento que estoy formado para otra cosa. ...En la normal, les digo a los chicos, a veces para hacer experiencias de laboratorio, les pido a los chicos que traigan algo y todos traen, en la otra escuela les pido que traigan algo y nadie trae y eso que les pido tonterías, una vela por ejemplo, son super apáticos." (taller 2)

IV.b.2. El ingreso a la docencia: ¿una cuestión de relaciones y vínculos?

Catorce de los diecisiete graduados consiguen su primer trabajo a través de conocidos, de relaciones familiares o amistades o, como lo expresa una graduada, "*de boca en boca*". Así nos comentan que el ingreso a la docencia es una cuestión de relaciones y vínculos. Se advierte que ingresar es conocer dónde hay horas disponibles o que te presenten a través de las relaciones personales.

Algunos testimonios dan cuenta de esta situación:

*"Lo conseguí **por una amiga** que trabajaba allí y sabía que necesitaban una docente de física, me presenté como estudiante y como alumna de la docente que debía cubrir". (Graduado 6).*

*"**Por medio de un amigo** pude interceder y ahí me convocaron para la entrevista. (Graduado 2)*

*"A mi primer trabajo lo conseguí gracias a una licencia por paternidad (15 días). Fue **un llamado personal**. Mi madre era directora de una escuela primaria y no conseguían quien quiera cubrir esa suplencia. Por recomendación de ella, el director decide llamarme. Poco tiempo después, el Profesor de Matemáticas es designado como director, y nuevamente resuelve llamarme para cubrirlo". (Graduado 1).*

*"Estas primeras cinco horas las conseguí **a través de un llamado personal**. En un almuerzo (fuera del contexto del colegio) conocí a la rectora del colegio. Entre charla y charla conté que estaba empezando el último año de la carrera, (no tenía intenciones de trabajar todavía, quería recibirme primero). A la semana, a través de otra persona cercana a mí, la rectora se comunica conmigo y me ofrece la suplencia de estas cinco horas de clases, acepto y a los dos o tres días ya empecé a trabajar.(Graduada 9).*

*"...fue de **boca en boca**, me contaron que había horas en esa escuela y que no había gente que las cubra, no recuerdo bien cómo fue el proceso, pero los primeros contactos fueron por vía telefónica con la directora, y el mismo día que acudí, me pidió que entre al salón a dar clases.(Graduado 7)*

Sólo tres de los diecisiete graduados consultados, consiguen trabajo por vías formales. En un caso, por orden de mérito, según lo establece el Estatuto del Docente y los otros dos, por presentación de su curriculum vitae. Vale aclarar que la graduada que accede por el orden de mérito, reside en una provincia del norte de la Argentina; y en el caso de los que presentan el curriculum vitae, su ingreso es en escuelas públicas de la zona de Bernardo de Irigoyen y San Vicente- bien distantes a la capital-. Así lo expresan:

"Mi primer trabajo lo obtuve presentando un curriculum en una Escuela de Bernardo de Irigoyen..." (Graduada 8).

Conseguir el primer trabajo, en algunos casos, es ingresar a la docencia asumiendo asignaturas para las que no fueron formados. Por ejemplo, algunos testimonios dan cuenta que son profesores de Física enseñando Química, profesores de Biología, enseñando Física o Geografía o profesores de Matemática enseñando Física. Así como

también en varios casos, han ingresado a la docencia antes de recibir el título de profesor.

"...empecé realizando una suplencia en el área de geografía, posteriormente, me dieron horas de biología, pero siempre suplencias". (Graduada 8).

"El cargo de física en Posadas, lo conseguí porque los demás compañeros de Facultad no estaban interesados en responder a una solicitud enviada a la Facultad para cubrir horas y yo decidí aceptarlo aunque estaba terminando el Profesorado en Matemática." (Graduada 15)

Cuando se realizaron los talleres también nos comentaban esta situación:

*"Las horas que hay son de Química y Física son las horas que doy. Tomé primero horas de Física, Biología no, **nada de biología es impresionante** y yo dije bueno, me dijeron querés tomar las horas y yo **pensé, si no tengo trabajo qué voy a decir que no...**" (Taller 2)*

Otro rasgo del primer empleo, es la *transitoriedad e inestabilidad laboral*. En su mayoría asumen suplencias cortas, sólo cuatro de los diecisiete graduados permanecen en las mismas escuelas en las que se iniciaron. La mayoría trabaja en más de una escuela, recorriendo entre cuatro, tres y dos escuelas. De los diecisiete graduados, actualmente cuatro trabajan en una sola escuela. En algunos casos, son escuelas a veces alejadas de las zonas urbanas y no cuentan al parecer con docentes formados. Por las distancias, como son suplencias de corto plazo, las escuelas no consiguen docentes formados que se trasladen fácilmente a las zonas.

Por eso el primer empleo también implica, en muchos casos, movilizarse a distintas localidades de la provincia, recorrer varios lugares. La *itinerancia* constituye parte del trabajo docente de nivel secundario. Así dos de los graduados expresan:

"...tenía el trabajo en Almafuerde al que debía viajar desde Posadas dos veces por semana. Esto me desgastaba mucho, ... me llevaba el triple de tiempo desplazarme al lugar donde me desempeñaba como docente; además gastaba más de lo que ganaba" (graduada 16)

"...trabajo en Colonia Gisela, General Urquiza, escuela rural, en San Ignacio y en Santa Ana" (Graduado 11)

En los talleres también surge esta situación en la que comentan su permanente movilidad, de andar de escuela en escuela y el desgaste que conlleva esta situación. Nos decían:

"...eso de viajar es impresionante el desgaste. Yo los primeros años también viajaba. Te despertás a las 5 de la mañana para salir a las 6 de tu casa y llegar a las 20,30 de la noche y al otro día volver a levantarte a las 5, es un desgaste impresionante". (Taller 1)

Otro graduado también lo plantea:

"...me levanto a las 5,30 hs para llegar de Posadas a Apóstoles, llego 7,30 y salgo de la escuela a las dieciocho horas todos los días". (Taller 1).

Son las condiciones laborales del trabajo docente las que aquí se atraviesan.

Advierto así, junto a Etelvina Sandoval (2014) *que importa y mucho el contexto social y las características de la escuela en que se inicia la profesión docente, pues ésta tiene impacto en la formación en la práctica del profesor novel. La escuela se convierte en un espacio de formación en el que la organización escolar y las relaciones con los sujetos del entorno juegan un papel importante.*

"Yo pensaba que la forma de ser docente dependía de cada uno, pero es impresionante cómo influye el contexto en el que uno está, la gente que nos rodea y la actitud que uno toma ante cada circunstancia..." (Taller 1)

Esta autora nos dice, que hay *una ley no escrita*: los que inician la docencia se van a contextos desfavorecidos, alejados, a contextos difíciles, marginales, en muchos casos rurales.

Aquí nos preguntamos: ¿Cómo hicieron para insertarse?, ¿cómo fueron resolviendo estas experiencias?

IV.b.3. ¿Cómo y quién los recibe, inserta y acompaña en la institución?

Al aproximarnos a conocer cómo los recibe la institución, quiénes son los sujetos que en la escuela les brindan ayuda y si se sienten valorados al interior de la escuela, advertimos, por un lado, que es bien importante la figura de los directivos y secretaría y, por otro, cómo son recibidos por los alumnos en las clases.

Los graduados, en su mayoría, han sido orientados y guiados por los directivos y las secretarías de las escuelas. En otros, sobre los asuntos del aula, por los preceptores, quienes generalmente les informan respecto a las características de los alumnos.

En algunos pocos casos, se sienten apoyados por los colegas. De los diecisiete graduados, sólo cuatro fueron orientados por colegas docentes en cuestiones específicamente instrumentales: por ejemplo, planificación.

Respecto a cómo han sido recibidos, expresan un buen reconocimiento a la institución, se sienten valorados, respetados y aceptados.

En algunos casos, sienten que confían en sus capacidades docentes, que la escuela apuesta al desarrollo de su autonomía. Se "sienten parte" de la institución, consideran que les tienen "contemplación". Reconocemos aquí algunos testimonios que expresan estas visiones:

"La institución confiaba mucho en mí y me dejó trabajar de manera autónoma, sin ningún tipo de obstáculos. (Graduado 2)

"...los directivos como docentes me trataron y me tratan muy bien. Debido a que en la facultad no aprendemos mucho de la burocracia en las instituciones era bastante torpe en todo y ellos siempre me daban los tips. ...siempre me orientan y me ayudan en lo que pueden. Además me siento muy valorada..., siento que tengo "suficiente autonomía" en mi trabajo y que me respetan como profesional". (Graduada 3)

"Me recibieron muy bien, sabiendo que era inexperta y brindando ayuda". (Graduada 6)

"Desde el primer momento la institución me hizo sentir parte de ella, el clima, los docentes y todo el personal (bibliotecaria, portero, secretario) hacían de la estadía (ya que pasaba todo el día en la escuela) un lugar muy familiar". (Graduada 15)

"Muy bien, de hecho me facilitaron las cosas, y eran muy flexibles en un comienzo en cuanto a cambios de días y horarios. Tenían muchas contemplaciones por ser "nueva"". (Graduada 13)

En este sentido, pareciera que existen amplias expectativas de la escuela como institución al recibirlos en la misma, confían en sus capacidades y valoran sus posicionamientos teórico-metodológicos.

Como decíamos, en su mayoría trabajan en escuelas de localidades del interior de la provincia de Misiones, en algunos casos, bien distantes a la capital provincial. Son localidades pequeñas, donde pareciera que la escuela cobra otro valor. La figura del profesor es aun reconocida y la escuela, como lo expresa Duschatzky, (2008) se constituye en un "horizonte de posibilidades", tanto para los alumnos que allí asisten,

como para los docentes noveles que recién ingresan a las mismas. Así nos expresaban algunos graduados:

"En la escuela de Almafuerite me sentí bienvenida, incluso antes de llegar a la institución puesto que el director, sin conocerme siquiera, me cedió dos semanas de trabajo para que pueda rendir mi última materia y comenzar a trabajar luego de recibirme. Esto generó en mí una gran alegría y a su vez una gran disposición a trabajar en ese lugar". (Graduada 15)

Pero también existen algunos graduados que se insertaron en un ámbito de conflictos y de hostilidad institucional, especialmente, en la cuestión de las relaciones entre colegas, el sentir el peso burocrático de la institución, o vivirla de manera poco grata.

Advertimos que viven situaciones de fuerte "competencia", de "rivalidad" con los docentes de mayor antigüedad. Sienten que sus colegas más antiguos compiten, no los ayudan, no los "forman", a diferencia de los directivos que, en la mayoría de los casos, plantean que los han acompañado. Es en el caso de los colegas profesores, quienes les asignan diversas tareas escolares, como la organización de ferias de ciencia, de actos escolares, de carteleras. Circunstancias donde se advierte que tienen que "pagar el derecho de piso" en estos primeros desempeños, en la entrada al territorio escolar. Nos preguntamos aquí: ¿Cómo juega el entorno social en este proceso de iniciación laboral para que quede tan enfatizada la competencia laboral en el campo?

*"...comencé a trabajar con docentes que antes fueron mis profesores. **Al inicio fue difícil, es más, hasta me hicieron "pagar derecho de piso".** Justo a nuestro departamento nos tocó el mes de mayo, y como el día de la reunión yo no asistí (porque justo estaba rindiendo práctica, mi última materia) me dieron cartelera de la semana de mayo completa, siendo que éramos 5 en el departamento. Luego me dejaron sola en el acto del 25 (primer acto a mi cargo), así que **mi inserción no fue de lo más grata**". (Graduada 10)*

*"La verdad, cuando me presenté para trabajar **únicamente el preceptor me acompañó al curso y me presentó ante los alumnos.** Desde allí tuve que manejarme sola". (Graduada 10)*

*"Los estudiantes eran buenos alumnos, aprendí mucho de ellos, me valoraban. Cuando viajaba al colegio y sabía que **me encontraría con los colegas a los cuales no les simpatizaba mi presencia,** sólo me animaba saber que dentro del aula sería otra la situación, un ambiente positivo y constructivo". (Graduada 8)*

Otro graduado nos dice:

"... sin ir más lejos, mi mejor amiga sin avisarme fue y me desplazó en la comercio, me dijo sé que tomaste las horas y aun no estás recibido –en ese momento no estaba recibido de profesor- así que yo pedí esas horas para mí y así fue que me quedé sin las horas. Hay mucha competencia entre nosotros". (Taller1)

Como lo expresáramos, en algunas escuelas, en especial de la capital provincial como en localidades más próximas a ésta, los graduados denuncian cierto ambiente de hostilidad, o de distanciamiento con el profesor que recién se inicia. Viven también cierta sensación de soledad, "desamparo", situación que, en algunos casos, los hace refugiarse en el trabajo áulico con los alumnos.

"Los alumnos fueron quienes estaban evaluando mis conocimientos. Al principio, al verme joven me preguntaban si yo era profesora y porqué estaba enseñando química. A medida que pasó el tiempo, los alumnos fueron los que me tenían más consideración". (Graduado 5)

*"Me quedé muda cuando me dijo: "con 2do "D" comenzás ahora". Yo sorprendida respondí ¿ahora?. Ella me dijo si, ahora tenés tres horas con ellos, entrá al curso y presentate, deciles que vas a trabajar con ellos porque la otra profesora sacó licencia. En ese instante **me sentí totalmente desamparada**, pues ni a presentarme me iban a acompañar, más siendo mi primera clase. En ese instante pensé ¿qué hago ahora? ¿qué voy a decirles a los chicos cuando entre?. Me pasaron varias ideas por la cabeza, una de ellas era "**me quiero ir de aca**". Luego le pregunté por cuales eran los temas que tendría que ir trabajando con ellos. Ella llamó a una profesora para que me guíe un poco". (Graduada 4)*

Esta misma graduada comentaba cómo se sintió luego del encuentro con los alumnos, situación que le generó angustia y hasta llantos, cierto malestar. Tal vez como dice otra graduada y también investigaciones analizadas se produce "**el shock de la práctica**" (Esteve, 1993):

"...un cierto día llegué a mi casa del colegio, me senté y lloré. En lo que restaba del día no hice otra cosa más que llorar y llorar. Comenté en mi casa que no iba a ir más al colegio, que iba a buscar otro trabajo donde no tenía que estar con tanta gente, que no quería trabajar con chicos que todo el tiempo estén hablando, que no era eso lo que quería para toda mi vida. Me preguntaron si yo había estudiado tanto para nada o para qué estudié, eso me hizo reaccionar...". (Graduada 4)

Esto no impide ver, como dijimos antes que, en varios de los graduados, sus experiencias han sido de buena recepción, se sienten bien al ser reconocidos como "profesores". Consideran que las escuelas valoran la formación en ciencias que tienen, sobre todo empírico-analíticas- Esto evidencia la concepción de docente implícita en

las escuelas, aun más centrada en visiones positivistas. Vemos también cómo las escuelas ponen en valor que los graduados puedan asumir experiencias de trabajo en el uso de los laboratorios. Trabajos a través de experimentación, por ejemplo, se constituyen en un elemento de valoración, especialmente para los graduados de los profesorado de Física y de Biología.

Nos dice Huberman (1993), el área de conocimiento importa y afecta el relato de los docentes noveles, "...los profesores de humanidades, ciencias sociales y arte tienen más problemas para acomodarse que los profesores de matemática y ciencias". Así como puede influir " ...el tamaño del centro escolar, su ubicación urbana o rural y la asignación de asignaturas..." (como se cita en *Bullough, 2000, 118*)

Dicen algunos de nuestros entrevistados:

*"Si, siempre me sentí valorado, respetado y también querido en esta institución. En cuanto a los saberes y dado que **una de las ramas importantes para la física y todas las ciencias naturales es la experimentación** siempre desde **la institución me otorgaban total libertad para realizar las actividades que quisiera y me pedían sugerencias para aprovechar los dispositivos de laboratorio que llegan a las escuelas sin instructivos de uso**". (Graduado 7)*

"... aunque yo no estaba recibida todos me llegaron a tratar como otra colega, yo podía plantear mis aportes y era escuchada.(Graduada 9)

*"Si, muy valorada por mi condición de profesora, creo que **también por mis saberes** y el lugar que ocuparía en la escuela. **Necesitaban un profe de Biología urgente** y los chicos hace un mes que estaban sin clases de Biología y Química". (Graduada 13)*

Por otra parte, trabajamos indagando acerca de *las orientaciones* que reciben en la institución sobre la actividad docente. Advertimos allí que muchas de las ayudas u orientaciones, se circunscriben de manera informativa, a las *cuestiones burocráticas e instrumentales* y especialmente, les brindan información acerca de: completar formularios, libros de temas, carteleras, formatos de planificaciones y en otros casos, a cómo tratar a los alumnos, a la cuestión de la disciplina. No pudimos hasta aquí, advertir un acompañamiento y orientación en torno a la enseñanza, al trabajo con el conocimiento en el aula.

Nos preguntamos: ¿Las orientaciones en torno a la enseñanza y al trabajo con el conocimiento se dan?, de qué manera?, bajo qué circunstancias?

Algunos testimonios dan cuenta de este proceso:

*“Tuve una primera comunicación con el director y los administrativos, quienes me dieron orientación en cuanto a la declaración jurada que debía completar, el parte diario, el libro de temas, los horarios de entrada y salida, los recreos, las horas libres que podía adelantar, **los talleres y proyectos que tenía la libertad de elaborar y llevarlos a cabo**, las ferias de ciencias, los viajes de estudio, la vestimenta adecuada para trabajar...” (Graduada 13).*

“...tuve orientación sobre algunas características del grupo, horario institucional y documentación administrativa.(Graduada 14)

“...me orientó muchísimo sobre la burocracia institucional, sobre el manejo de los alumnos. Me aconsejaba sobre cómo manejar cuestiones de conducta de los alumnos (dado que soy joven y tenía alumnos de mayor edad que yo). Esta docente fue de mucha ayuda en mis primeros pasos como docente. Incluso me aconsejaba con cuestiones evaluativas y sobre cómo los alumnos aprenden a manejar a los docentes sobre sus debilidades y a no caer en sus ‘trampas’, como lo decía ella...” (Graduada 15).

“Me recibió la directora informándome sobre los trámites burocráticos que tenía que hacer, me facilitó las planificaciones, me comentó aspectos sobre los alumnos con los que realicé la suplencia, me indicó dónde quedan las aulas, la oficina de los preceptores, de la secretaría, su oficina”. (Graduada 8).

Consideramos junto a Achilli (1986) que la escuela está atravesada por una organización jerárquica-piramidal y surcada por una red burocrática muy fuerte, que ésta autora entiende “Como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento.”. También nos dice que “Esta red burocrática está montada como un mecanismo de control que se ejerce sobre la práctica pedagógica a partir que no se tiene “confianza” (¿científica?) en ella” (p.10).

Estos son elementos instituidos que los actores de la institución dejan explicitados en los primeros acercamientos que realiza a la escuela el novel docente. También aquí vemos cómo se da un corrimiento del trabajo de la enseñanza en torno al conocimiento, eso lo dejan en manos de los docentes noveles. Pareciera que, en este aspecto, en los asuntos pedagógicos, confían en ellos en este sentido. Confianza que se

tensiona, y entra en conflicto al momento de la evaluación y calificación de los alumnos, como veremos más adelante.

Nos decía uno de los graduados:

"...me pedían que el instituto mejore conmigo su calidad de enseñanza en la matemática".(Graduado 2)

Nos preguntamos ¿Es confianza en los saberes que traen los graduados nóveles o hay una representación social acerca de que son los que llevan "la innovación" a las escuelas en torno a la enseñanza, por eso, en esa cuestión no son orientados? O, ¿la escuela está tan atravesada por otras cuestiones que se corre de su especificidad?

CAPÍTULO V

ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS

"...reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo...darle dignidad, una cierta legitimidad..." "...la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora contextual, finita, provisional, sensible..." (Larrosa, J, 2000, pp 2-3).

Planteábamos en el Capítulo I que la "*experiencia formativa*" que consideramos es la que los graduados viven, *les pasa, les acontece* en las escuelas donde desarrollan sus primeros desempeños docentes. Así buscamos advertir y conocer, qué aprendieron de esas experiencias, qué es "*formativo*" para los graduados.

Ampliamos nuestra visión de *experiencia formativa* a partir de los aportes de **Jorge Larrosa (2000, 2006)**, quien nos dice que "es lo aprendido en tanto nos pasa –como sujetos- por oposición a lo que simplemente pasa..." . Parfraseando a Andrea Alliaud (2002, p. 40) es aquello que, "... nos formó, más allá de las intenciones pre-fijadas, explícitas o formalizadas..."

Entendemos además, por formación, siguiendo un enfoque psicossociológico, que es "... la dinámica de un desarrollo personal". "Está ligada al adquirir una forma, a "ponerse en forma". "Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos..."(Ferry, 1997, p.54).

Que, como plantea este autor,

"Para lograr esa formación es necesario participar de espacios y tiempos de formación que faciliten esa reflexión a través de otros mediadores". Esta formación no excluye la profesional, en este sentido, se trata de un desarrollo personal que busca "la mejor forma" para el ejercicio de una práctica profesional, pero siempre desde la persona" (Op. Cit, p. 99).

Advertimos cuáles son esos procesos de mediación, a partir de conocer y analizar las significaciones que asignan los graduados a las "experiencias" que valoran como "formativas", en el contexto institucional de las escuelas secundarias donde se

desempeñan. Podemos hacer visible qué hay en las mismas que las hacen “formativas”. Buscamos además, comprender las características que les asignan, en el marco de las trayectorias personales, institucionales, del contexto socio-político.

Para tal fin, la narración estuvo presente en todo el proceso de investigación, cuando se solicitó a los graduados que: narren algún acontecimiento, así como en las entrevistas en profundidad.

En este sentido la narrativa, fue la estrategia utilizada en todo momento para construir conocimiento.

Hemos trabajado con una pregunta disparadora que buscó conocer: alguna experiencia vivida, algún acontecimiento, para ello se les pedía que describieran: ¿qué sucedió, quienes estaban, cómo se sintieron, qué creía que aprendieron?

Realizamos para tal fin un entrecruzamiento de datos, advertimos cómo las concepciones acerca de la docencia, la educación, la escuela, la enseñanza, el curriculum están imbricadas con las experiencias que consideran formativas.

Comunicamos aquí, algunos nudos de significación que aparecen en sus narrativas, en las que expresan acontecimientos que les pasaron en los cuales se sintieron interpelados, “conmovidos” como lo expresa una de las graduadas, con las situaciones que viven.

Parfraseando a Larrosa la “experiencia” es algo que no depende de uno, que no es una proyección de uno mismo, que no es resultado de lo que uno dice, piensa, siente, tampoco es resultado de las propias ideas o representaciones. No depende del propio saber, como tampoco depende del poder, ni de la voluntad.

”En el sentido que “...no hay experiencia sin la aparición de un algo, de un alguien, o de un eso, de un acontecimiento..., que es exterior a mi, extranjero a mi, extraño a mi, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que le doy, que está fuera de lugar”. (Larrosa, 2006, p. 44)

Así surgen algunos núcleos/nudos de significación que tienen que ver especialmente con: aquello que les pasa acerca de: **las condiciones laborales y políticas, resignificar ¿Qué es ser docente?, el clima/la cultura institucional, las cuestiones curriculares y de la enseñanza y del tiempo y la trayectoria en la actividad docente.**

V.a. Experiencias formativas acerca de las condiciones laborales y políticas:

"...te dicen te vas a tu casa y olvidate del trabajo, eso es imposible!". "...la política en la escuela a full." (Graduada 7)

Asumimos el desarrollo de un apartado acerca de las experiencias que tienen que ver con lo que les pasa a los graduados con las *condiciones laborales y políticas en sus primeros desempeños*, porque en las entrevistas, como en las respuestas al cuestionario y en los talleres, planteaban situaciones que los conmovían.

Los nóveles graduados se inician laboralmente, como ya lo decíamos en el capítulo III, en diversas instituciones y prácticas. Muchos graduados, con el afán de conseguir horas, asumen la función docente en distintas escuelas o realizan otras actividades, como desempeñarse como tutores en distintos programas especiales, entre ellos, plan fines de terminalidad secundaria, tutorías de apoyo en las disciplinas, coordinadores de talleres en los Centros de actividades juveniles, entre otros. Esto expresa probablemente, una nueva configuración laboral del campo. También advertimos que a diferencia de otros momentos, el sistema les posibilita desarrollar la actividad docente en otros espacios socio-culturales, consecuente, incluso con lo que la propia formación docente en la Facultad busca sostener, así como también se advierte la posibilidad de concebir un curriculum escolar más amplio y flexible. Comentaba al respecto una de las graduadas entrevistadas que vive en Posadas y se traslada a una localidad que queda a 30 km a trabajar:

"...me había iniciado en la Epet y después en el bachillerato 12. Trabajo también en tutorías, plan fines, como me ven en la escuela..., me ofrecen y tomé esas horas. Ahora se abrió una escuela nocturna este año, también tomé horas allí, me

tuve que adaptar allí, como la escuela necesitaba profesor y no tenía me acomodaron los horarios, también trabajo en un terciario privado". (Graduada 3)

Reflexionan también acerca del compromiso que tienen con la actividad docente, a punto tal que son conscientes que no pueden salir de la escuela y olvidarse de lo que les pasa en la vida escolar, siguen pensando, buscan alternativas de solución. Situación que comunica también el nivel de responsabilidad social, política que asumen con el quehacer docente. Nos decía una graduada:

*"...te dicen te vas a tu casa y olvidate del trabajo, eso es imposible!. Yo no puedo ir a mi casa y cortar con o que pasó en mi trabajo., me sigue pasando por la cabeza varias veces, como escenas de una película y te atraviesa. **Cuando te comprometés, querés encontrarle una solución, pero estás sola"**. (Graduada 2)*

Se observa que, por un lado que, la docencia involucra una alta dosis de implicación personal/afectiva, de involucramiento con la actividad. Es un trabajo que no se puede escindir muchas veces de la vida personal. Por otro, comunican que viven estos procesos de inicio en soledad, sin el respaldo institucional escolar o el de sus propios colegas.

Respecto a la carga horaria, como decíamos anteriormente, tienen que cumplir todas las horas designadas frente a los alumnos, dando clases en el aula. Son horas cátedras que no están destinadas a, por ejemplo, proyectos especiales, a pensar la enseñanza o para realizar trabajos conjuntos entre colegas de disciplinas afines o para trabajos interdisciplinarios. Plantean que en esas condiciones, hablar de *"construcción de conocimientos es muy difícil"*.

"Es imposible aplicar la construcción de conocimiento si tenés 42 horas, es muy difícil. Tampoco llegás con el programa hasta fin de año, no se llega y los chicos terminan recibiendo con contenidos mínimos ...".(Graduada 1)

Reconocen también que en esta situación de umbral, de pasaje, hay una permanente tensión entre el ideal laboral y la realidad que viven. Sienten que su tarea requiere fuerte compromiso con lo que hacen, con la enseñanza y que es una actividad que requiere una mirada más amplia que sólo pensar en los conocimientos disciplinares. Viven la actividad docente como un trabajo complejo, difícil,

especialmente, si asumen la misma comprometidamente. Nos decía una de las graduadas:

*“...el campo docente no es tan fácil como uno piensa que es. Cuando uno no trabaja como docente piensa que un profesor tiene buen sueldo por mes, tiene la vida hecha, que solo va a trabajar con los alumnos en el aula, que incluso trabajar en el aula es dejarle una actividad y ya está, eso no es así. Sobre todo si vas a ser un docente que realmente te importa lo que está pasando, este va a ser **un trabajo muy difícil, desgastante, muy humanizador desde mi punto de vista y más si hay que apelar a todo esto que te dicen de la interdisciplinariedad, la construcción de conocimientos, no es tarea fácil, es desgastante**”. (Graduada 2)*

Además, tienen una mirada “crítica” respecto al accionar de la escuela, a la visión burocrática con relación a los reclamos que les realizan acerca de los deberes docentes, a las normas y cuestiones administrativas como: completar libros de temas, justificar inasistencias, presentación de notas, pedidos de autorización para dar clases fuera del aula, entre otros. Nos decían:

“... del deber del docente la escuela lo tiene bien claro, ahora los derechos del docente, no hay mucha claridad”. (Graduada 4)

Cuestionan, como ya decíamos, las instancias burocráticas que asumen las escuelas y el sistema en sí. Ponen en discusión la concepción docente que el sistema impone.

“...desde lo burocrático, en la escuela toman muy en cuenta qué es ser un buen docente, para ellos es cumplir con todas las normativas que te bajen desde arriba, toda la burocracia. Incluso a veces es más importante quedarte en la oficina del director o secretario resolviendo trámites burocráticos y que los alumnos esperen en el aula de clases hasta que termines esos trámites. En la escuela lo primero es firmar declaraciones juradas, completar todo tipo de papelerías, después te vas al aula a dar clases y yo no lo veía así, para mi primero son los alumnos y después ves y arreglas lo otro”. (Graduada 9)

Al respecto un directivo, en la entrevista, reflexionaba y afirmaba esta preocupación por el desconocimiento de los aspectos normativos que tienen los graduados noveles.

Nos decía:

*“...observo que les falta conocer los reglamentos, por ejemplo, a veces no cobran porque no entregan la declaración jurada a tiempo. En el PEI trabajamos estas cuestiones, pero sólo en los PEI, no generamos otros espacios para trabajar con los nuevos profesores. Vemos si que **hay que hacer docencia con el tema administrativo**, por ejemplo tienen cursos y se van sin avisar, no entregan las planillas y no cobran por eso, no entregan los papeles”. (Director 3)*

Por otra parte, podríamos hipotetizar que se ha generado una lógica de ingreso a la docencia a través de un sistema de “desplazamientos entre colegas” que se diferencia de otros momentos de la educación en la provincia. Desde los años 80 en el nivel secundario no se producen concursos docentes¹⁴ que pongan en valor los antecedentes de los mismos. Situación que genera, como decía, “rivalidad” y “competencia” entre los colegas para conseguir horas cátedra o mantenerse en sus puestos de trabajo. Como lo dicen los graduados:

“...donde nos enteramos que alguien fue designado en horas y no le corresponde o porque le falta el título o porque no está habilitado su título para enseñar en determinadas materias, allá vamos; presentamos nota pidiendo desplazamiento, aunque a veces no es tan fácil porque quien ocupa esas horas tiene acomodo político, o es amigo del director de la escuela....” (Taller 1).

También, podríamos hipotetizar, en este caso, que parte de la investigación se realiza en momentos en que en la provincia de Misiones se transita por un fuerte conflicto de lucha docente con la patronal que presiona a los docentes que hacían paro con amenazas de pérdida de horas y cargos. Especialmente, en el caso de los docentes suplentes, las amenazas de ser reemplazados en sus horas. Situación laboral en la que se encuentran la mayoría de los graduados con los que se trabaja aquí.

Nuestros graduados han participado activamente de esa lucha docente, han hecho paro de actividades, han asistido a las marchas y a las manifestaciones en la plaza, han participado de los cortes de rutas, así como de los acampes. Además, acompañaron la huelga de hambre iniciada por algunos docentes, así como militan en el movimiento docente que denominan de resistencia. Situación ésta que se extendió por largo tiempo, más de un mes.

Con relación a la situación de lucha gremial nos decían:

*“...Sobre la cuestión gremial todavía ignoro muchas cosas, pero **con la lucha docente me acerqué a la plaza, estuve en las marchas, en los cortes de ruta, en el puente, en los acampes, milito en el MPL, porque es de resistencia a las políticas de ajuste.** Por eso también tuve problemas en una de las escuelas. Cuando cortamos la ruta cerca de Santa Ana, la directora de una de las escuelas se*

¹⁴ El último concurso docente destinado a profesores de nivel secundario se dio a principio de la década del 80, junto con la recuperación de la democracia.

enteró que participé, me llamó la atención porque yo era suplente y ella me dijo que como suplente tenía ciertas obligaciones que cumplir”. (Graduada 4)

También esta misma graduada reflexiona acerca de la política partidaria, nos dice: *“...está metida en la escuela”*. Cuentan que, en algunos casos, el accionar que llevan a cabo algunos directivos está vinculado a asuntos de la “política partidaria”. Situación que, observan, genera diferencias entre aquellas escuelas con directivos “amigos/militantes del gobierno” de aquellas que no. Especialmente en cuanto a los beneficios que reciben, como equipamiento, edificio, horas cátedras, creaciones de cargos. Expresan también las “presiones” que reciben, como docentes suplentes, para que asistan a los actos políticos en momentos de campañas electorarias. Al respecto un comentario:

“Una cosa que me llama la atención es cómo está metida la política partidaria en la escuela, a mi me parece tan mal eso. Algunos directivos están muy metidos en la política o en otros casos como conocen a algunos políticos, se ve que la escuela está bien en cuanto a recursos, materiales, el edificio y otras escuelas que están abandonadas y se crean tantas escuelas y, a la vez hay tantas escuelas abandonadas. Esto también se analiza, el tema de la deserción y hacen todo un show que si la escuela, por ejemplo tiene muchos repitentes, o no aprobaron las previas, no ayudan a esa escuela. Eso noto, porque hay escuelas donde trabajo y está la política a full en la escuela. Se nota también el acomodo, el hijo de, la hija de. Me pasó en una escuela que los directivos me invitaron a un acto político y, además, vez en la sala de profesores las boletas de los candidatos del gobierno, eso para mi está mal, porque a la vez hay escuelas que si el director no milita se nota que están muy abandonadas. (Taller 2)

“...tenía en una escuela unas horas suplentes, mis primeras horas y la directora muy amablemente me invita a asistir a un acto político era en plena época de campaña. Yo le dije que de ninguna manera, ella me presionó, me dijo que así no me iban a renovar la suplencia y así fue, llegó fin de año, terminó mi suplencia y al comenzar el nuevo año ya no me llamaron...” (Taller 2)

Expresaba una graduada acerca de una condición laboral, necesaria para no ser desplazada en las horas cátedras vacantes o interinas, es agremiarse a la Unión de Docentes de la Provincial de Misiones (UDPM). Los graduados se agremian o son elegidos por sus colegas como delegados escolares o departamentales. Situación que los protege de los desplazamientos y les asegura cierta estabilidad laboral. Vemos así que los graduados se encuentran en una encrucijada para conseguir trabajo y

permanecer en el mismo, experiencias estas que les genera desgano, contradicción, y sobre todo, cierta frustración.

V.b. Experiencias formativas que permiten resignificar la concepción del “ser docente”

Los participantes de esta investigación plantean que asumir el quehacer docente implica un trabajo que no sólo involucra el aula y el trato con los alumnos, sino también una permanente relación con la comunidad en general. Reconocen que cumplen “multifunciones” y consideran, además, que asumen su práctica desde la constante reflexión, impronta que, dicen, les deja la formación docente. Al respecto registramos testimonios como este:

*“La verdad, no se justifica el sueldo que le dan al docente por el trabajo que tenemos que hacer, sobre todo si lo haces bien, de manera comprometida, no se justifica. Porque estamos trabajando con situaciones que puedes cambiar y **no solo es un trabajo dentro del aula, sino también afuera con la comunidad y constantemente reflexiono sobre mi práctica, tal como nos decían ustedes, estamos reflexionando sobre nuestra práctica todo el tiempo. Cumplimos multifunciones, esa es la realidad y aparte de todo, tenés que capacitarte obligatoriamente.**” (Graduada 8)*

En este sentido, el pasaje de estudiante a profesor les permite vivenciar que la docencia significa ir más allá de la transmisión de conocimientos. Pueden en esa tensión advertir que, necesariamente, implica “ponerle el cuerpo a la docencia”.

Parecieran descubrir que la actividad docente, no sólo es un trabajo dentro del aula, sino también asumir una serie de compromisos y realizar tareas en relación con la comunidad de la escuela.

Esto parece indicar que, en el proceso formativo que ahora viven en su socialización laboral, están “descubriendo” y pensando que el aula no es el único espacio de trabajo docente.

Probablemente en el proceso de formación inicial se ha insistido tanto en la práctica docente en el aula que hoy se interrogan acerca de las limitaciones de la misma.

Además de esto, ponen en discusión la formación docente recibida y los requisitos acerca de “la reflexión”. Podemos advertir que aparecen aquí las tensiones teoría-práctica, pensamiento-acción, en tanto plantean que en el quehacer docente en las

escuelas no logran una relación con la teoría trabajada en la formación, la ven escindida de la realidad escolar.

La manera en que los graduados vivieron la teoría no les ha permitido sentir que en la práctica también se tensiona y se produce teoría. Así nos dice una graduada:

"...si tuviera la posibilidad de preguntarle a muchos autores, les diría: ustedes son actualmente docentes mientras escriben los textos? Ellos están investigando, pero no es lo mismo estar dando clases y al mismo tiempo escribir un texto, creo que ahí uno va a descubrir más cosas y te vas a dar cuenta cómo al docente le atraviesan esas cosas, hasta lo emotivo, lo sentimental, lo anímico, influye..." (Graduada 2).

A partir de estas consideraciones que ahora pueden formular, reflexionan y se preguntan acerca de: **"¿Qué es ser un buen docente hoy?"**, especialmente, en las condiciones laborales e institucionales en las que se inician. Plantean que es difícil responder a esta expectativa, aunque reconocen que buscan hacer "lo mejor posible" su quehacer.

Se cuestionan e interrogan en la actualidad acerca de cómo construir el vínculo con los alumnos. Se preguntan acerca de los límites, de cómo la tarea docente involucra además los sentimientos. Encontramos en relación con esto la reflexión de una de las entrevistadas:

*"...es muy difícil hoy en día ser un buen docente y también me pregunto qué es ser un buen docente hoy. Creo que es tratar de hacer lo mejor posible tu trabajo, porque también me pregunto a veces hasta dónde es trabajo y hasta dónde a veces no involucrás tus sentimientos personales... Porque uno se plantea que no puede desarrollar un vínculo de compañerismo con el alumno porque sos el profesor, y **cuando sabés que llegás al límite**, vos decís hasta acá soy profesor y si paso ese límite ya soy más una compañera".* (Graduada 2)

A partir de expresiones como esta, cabe dimensionar, en la situación socio-económica-cultural en la que se encuentra la educación en nuestro país, que la condición de "ser buen docente" está aquí prácticamente limitada a la capacidad de mantener vínculos pertinentes de acercamiento-distanciamiento con los alumnos. No caben dudas que detrás de esta significación hay mucho para considerar acerca de la

preocupación que genera en los nuevos profesores el hecho de ruptura generacional con los estudiantes.

Por otra parte, respecto a las experiencias formativas con relación a **la vida/cultura institucional**, algunos graduados relatan experiencias que vivieron con relación a:

V.c. el “clima institucional” de las escuelas donde trabajan.

V.c.1. Experiencias en relación con los vínculos inter-personales

“Cuanto más horas de trabajo tenés en una escuela, más te das cuenta de las cosas que van pasando, si sabés observar... la institución en general es un campo de batalla, todos los días algo diferente sucede.” (Graduada 4)

Cuando se les pregunta a los graduados por algunos acontecimientos vividos que sienten que les dejan alguna seña, alguna marca, que les permiten reflexionar acerca del quehacer docente mencionan, además, las “cuestiones institucionales”, a “el clima de la institución”.

Al respecto, viven y se forman en instancias institucionales con sus colegas docentes y con algunos directivos, a tal punto de plantear con mucho énfasis el lugar de los directivos en la institución. Así nos decían: ***“...en la escuela el director cumple un rol fundamental, si el director tira para adelante, todos los que están atrás tiran juntos”***. Por otra parte, se advierte que las relaciones con sus pares más antiguos, son de mayor tensión, se constituyen en un proceso complejo, como lo dice una graduada: en ***“un parto”***.

Los nóveles graduados inician la docencia con ciertas convicciones, valores e ideas acerca del quehacer docente –ideal de docente, de escuela-, situación que muchas veces, los pone en tensión/contradicción con la cultura institucional. Se advierte que, para los graduados, aun es importante la institución educativa, el *programa institucional* (Dubet, 2007), en el sentido que reclaman y plantean el valor de la figura de los directivos en las escuelas, así como la necesidad de respetar ciertos rituales, como el saludo a la bandera, el saludo o la bienvenida a los estudiantes de parte de los responsables institucionales.

Por otra parte, intentan llegar puntuales, entrar al aula en los cambios de hora, realizan las planificaciones, trabajan en actividades como ser las ferias de ciencia, las olimpiadas, buscan intercambiar aspectos de enseñanza con sus colegas, entre otras. Y advierten que trabajar conjuntamente con sus colegas, es desde su visión: una *“misión casi imposible”*.

Sienten que los consideran con *“menos saber”*, que les *“falta experiencia”*. Sensaciones que tienen mucho que ver con este espacio de pasaje, transicional. Entendemos esa *“falta de experiencia”* en el sentido que no cuentan aun con prácticas en el quehacer docente, en relación a la enseñanza, a las cuestiones laborales, a la relación con los alumnos. Reconocen también que les gusta *“estar dentro del aula”*, que trabajan pensando en los alumnos. Consideran que hay una cultura instalada de diferencias entre las prácticas de docentes nuevos y antiguos.

Respecto a poner en valor la institución escuela, o a recuperar el *“programa institucional”*, nos decía un graduado en el taller:

“Para mi es muy importante que los directivos orienten, den el rumbo en la escuela, por ejemplo: que den la cara, que estén, que saluden a los alumnos cuando ingresan a la escuela. Yo le decía a la directora de mi escuela que, si ella salía y saludaba a los alumnos, esa sola situación generaría otra forma de vincularnos con ellos, le darían un marco de respeto, de decir: “buenas tardes, buenos días, bienvenidos a la escuela”. Eso nomás generaría otro clima con los chicos en la escuela.” (Taller 1).

Algunas graduadas al respecto, en las entrevistas comentaban ciertas experiencias:

*“...para mi muchas de las dificultades que se dan son más a nivel institucional que con los grupos de alumnos, se da más con los directivos, con los colegas más antiguos. ...**la institución en general es un campo de batalla, todos los días algo diferente sucede**” (Graduada 3)*

*“En la escuela me marcó mucho el tema de los colegas en el trabajo, **no se qué pasa con los docentes que tienen más años de antigüedad**, considero que también tienen más experiencias, que la antigüedad va con la experiencia, y **toman a los nuevos como que no sabes nada, que sos recién recibida, que no sabes lo que te espera**. Y cuando te ven trabajando, por ejemplo, que toca el timbre y te vas directamente al aula (que sigo haciéndolo a un año y medio de estar trabajando), toca el timbre y me voy al aula, para mi es así nomás, **no quiero hacer esperar a mis alumnos, ... Los colegas te quedan mirando feo en la sala de profesores, dicen: ay esta jovencita no sabe, no tiene experiencia, ya con el tiempo se le van a pasar esas ganas de trabajar**, veo que ellos se quedan después*

del timbre como 15 a 20 minutos sin entrar al aula, charlan, toman mate se ponen al día, y luego se van a la clase. Hay profesores que se toman el atrevimiento de dejar actividades a los alumnos y no van a clase." (Graduada 2).

También en este sentido los graduados comentan que les gusta estar en el aula, con los alumnos:

*"...lo que más me gusta es dar clases con los alumnos, estar dentro del aula, eso me gusta más. Pero fuera del aula, lo que sea el ámbito del recreo, a mi no me gusta mucho. Tal vez, porque son **espacios donde me encuentro con los colegas y se tiene a veces mala vibra, mal clima** y, sin embargo, con los alumnos me llevo bien, porque ellos me supieron aceptar así, me dicen esta profe tiene mucha energía y esas cosas pero cuesta ...".* (Graduada 2)

En contraposición, esta misma entrevistada comenta otra experiencia de un "clima institucional" bien distinto a los testimonios anteriores, siente que vive la institución desde el acompañamiento, la orientación de algún colega. Pone en valor la buena "predisposición" de los actores institucionales. Reconoce sí, que la escuela es diferente, es pequeña, es un aula satélite, la población es rural, está alejada de centros urbanos. Vive situaciones donde pareciera que aun la voz del profesor y su accionar cobran especial valor y significación. Así nos comentaba:

*"En la otra escuela donde me inicié, **el clima institucional es muy bueno** y muy diferente a la primera escuela. **De entrada tuvieron otra predisposición**, quizá porque era una escuela donde todos conocían a mi hermana, es una escuelita pequeña. A esa escuela le tengo mucho cariño, **es un aula satélite que queda en el medio del monte, en medio de la nada** y los chicos son de la chacra, son de bajos recursos, **me hace acordar a mi lugar de procedencia**, ...de entrada tuve mucho sentido de pertenencia,... es muy lindo trabajar ahí".* (Graduada 1)

Podemos hipotetizar que viven experiencias más enriquecedoras, de acompañamiento, en escuelas más pequeñas, escuelas que en muchos casos, son rurales, que cuentan con una cultura más familiar y colaborativa.

Lo otro que llama la atención y lo advertimos aquí, es que de todas las experiencias que relatan acerca de las situaciones que les pasan, no muestran una mirada crítica reflexiva sobre sí mismos, sobre la propia actividad docente. Observamos que los graduados no han podido realizar procesos reflexivos y críticos en cuanto a su quehacer, a las conductas propias. No comunican en sus relatos una mirada auto-evaluativa de retorno sobre sí mismos para mirar las propias prácticas docentes. Miran

los procesos externos, denuncian el accionar de los colegas que trabajan en las escuelas, pero no muestran una actitud de autocrítica acerca de su propia actividad. Podemos hipotetizar que pareciera que las instancias reflexivas que vivieron en la formación docente de grado, no fueron suficientes o quedan debilitadas en esta situación de umbral, de espacio intersticial.

Entendemos, junto a Kemmis y Freire (1999, 1970), que la reflexión crítica está orientada a la acción y forma parte de la historia, no es un proceso puramente interior, es un proceso social, no individual y, como está al servicio de intereses humanos en términos de Habermas, es un proceso político, en tanto la ideología da forma a la reflexión y esta da forma a la ideología.

Observamos que, en los procesos de análisis que realizan los graduados, si bien están mediados por indicios reflexivos, aun no se da la doble dialéctica del pensamiento y la acción, del individuo y la sociedad. No pudimos en esta circunstancia, advertir, que el grupo de graduados se implique en una crítica ideológica y emancipadora. Reconocemos que está en la naturaleza de la reflexión crítica como producto, la praxis, ésta como acción informada y comprometida, entendiéndola, como la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social.

Por eso nos preguntamos: ¿Por qué no es potente la mirada reflexiva y crítica que la formación de grado plantea que está desarrollando? ¿Estas experiencias no estarían advirtiéndonos que la formación docente crítica no estaría impactando tanto como se propuso o pretendió?

La reflexión es meta-pensamiento, ya que consideramos que nuestros pensamientos y acciones se dan en un contexto o situación determinado y, están orientadas y situadas socialmente. Responde, en particular en términos de Habermas, al interés emancipador que tiene que desarrollarse, a través de la crítica rigurosa de los modos de pensamiento y acción existentes, se busca siempre nuevas posibilidades en donde se puedan realizar formas de vida social, más racionales, justas y satisfactorias.

Así, en estos términos de la reflexión crítica, vemos que los graduados aun no logran procesos de concientización, de emancipación, de allí las preguntas que surgen al respecto. Entendemos junto a Freire por concientización:

“el proceso donde las personas, no como recipientes, sino como sujetos con conocimiento, consiguen una conciencia más profunda sobre la realidad socio-histórica que da forma a sus vidas y sobre su capacidad para transformar esta realidad” (Freire, 1970, p. 27 como se cita en Kemmis, 1999, p. 102).

La reflexión crítica, como procesos autorreflexivos busca no sólo la emancipación, sino la revalorización, el empoderamiento social, la organización deliberada y consciente, como parte de una lucha política hacia la emancipación de lo irracional, lo injusto y lo insatisfactorio.

V.c.2.Experiencias acerca de “la gran diferencia que hay entre lo público y lo privado”

Otra experiencia que los graduados advierten en sus inicios, es “la gran diferencia entre las escuelas públicas y privadas”. Diferencia que encuentran en la forma de desarrollar actividad docente, en las normas, así como en la cultura institucional.

En la escuela privada perciben su labor desde *el control y la sanción*, sienten que sus actividades son más acotadas, *“atada sería la palabra”*, no trabajan con libertad, hay mayor vigilancia. No sólo en el accionar, sino también en cuestiones ideológicas, de trabajo con los contenidos, los valores a enseñar, así como sienten que, desde la institución, se involucran mucho con la vida personal de los noveles docentes. Sin embargo, las experiencias en escuelas públicas las viven con mayor libertad. En estas escuelas reconocen que la actividad docente depende de ellos, especialmente el uso y construcción de su quehacer en el marco de esa libertad.

Una graduada que vivió una experiencia en las dos instancias comenta:

“...veo una gran diferencia que hay entre lo público y lo privado. En lo que sea privado, que no se si es por la formación que nos dieron en la facultad, me siento más acotada, atada sería la palabra, sin tanta libertad, más vigilada. Te das cuenta por las normativas de la institución, qué cosas podés hacer y cuáles no. Depende por ejemplo de los temas qué podés desarrollar en Biología, hay temas que tenés que desarrollarlo como ellos quieren y ahí ya no me gusta. Por ejemplo,

con la profesora X... estamos a full trabajando todo el tema de la educación sexual y ellos te piden que enseñes la educación sexual de otra manera, desde el punto de vista religioso. Y ahí a uno no le gusta mucho, porque no estás acostumbrado a explicar a los chicos que uno cree que no es así. **En cuanto a lo público veo y vivo con mayor libertad** pero veo también que por ahí la libertad la toman muchos como no hacer las cosas...". (Graduada 2)

Nos dice además:

"En cuanto a **la escuela privada todo es mucho más acotado**, ahí te revisan más el tema de la planificación, controlan que estén bien todos los puntos de las planificaciones, incluso si no asistís a clases tenés que dejar actividades previas para los chicos, así el profesor desarrolla con ellos. **En la escuela pública** ya no es así, podés dejar o no, por ejemplo si sos amigo del director ya no hace falta que hagas las actividades los chicos pueden quedar libre en esa hora de clases. Eso es todo un tema en la escuela, **el amiguismo que tienen algunos docentes con los directivos**". (Graduada 2)

V.c.3. Experiencias con relación al acompañamiento institucional

En un sólo caso se reconoce el acompañamiento de algún actor institucional. Acompañamiento, que en el caso de la graduada que lo describe, vive esa experiencia como bien formativa, constructiva. Son experiencias que le han permitido significar su tarea y la relación con los propios alumnos, **sentirse respaldada por la institución**. Poder adecuarse al contexto, a las características de los alumnos y aprender así a comprender las cuestiones *burocráticas* de la tarea docente. Así nos plantea:

"Me acuerdo de una preceptora que estaba a cargo del aula satélite, no se si cumplía el rol de mediadora entre la escuela primaria y secundaria, **me orientó muchísimo en la parte humana, además de toda la burocracia escolar**. Porque en la otra escuela te orientan siempre a su conveniencia. Esta persona es profesora de Biología con cambio de tareas, me decía directamente las cosas, ...me decía no, vos estás faltando a tus obligaciones, **me ayudó a entender la parte burocrática escolar**, mejor de lo que me ayudaron en la otra escuela. **Como nuevos, a veces no estamos muy al tanto que hay cosas que hay que cumplir**, es cierto que podés por ejemplo faltar, pero no contribuye al clima institucional eso de lavarse las manos." (Graduada 1)

Así nos decía

"En este aula satélite comprendí que uno le puede dar al alumno las posibilidades, si se esfuerza. **En esa escuela siempre me sentí muy respaldada**. Yo tenía un alumno, de los grandes que tiraba la mesa, gritaba, pateaba cosas. Era una lucha al principio estar ahí y no quebrarme ante los alumnos, por suerte toda la escuela siempre respalda tu accionar. ...esa profesora que te digo, **me ayudaba a ver cómo tratarlo a ese alumno, me sugería que no vaya al choque, que no lo retara**

frente a los compañeros, porque por el contexto donde están hay una cuestión de hombría, de eso yo no me daba cuenta, ella me orientaba." (Graduada 1)

También esta graduada reflexiona y compara esa situación de acompañamiento y enseñanza institucional con una experiencia que vive en la otra escuela donde trabaja. Donde si bien reconoce que hay orientaciones y apoyo a su actividad, comenta que vivió algunas situaciones en las que sintió que desde su accionar, como docente, no cumplía con sus obligaciones, ella se *"tomaba con mayor liviandad"* la función docente. Especialmente en las cuestiones que hacen al cumplimiento de normas, horarios, etc. Situación que inicialmente, le generaba tensión con los pares. Así expresaba:

*"...pero en la otra escuela en la que trabajo actualmente, por ejemplo, si no podés ir hoy, te permiten no ir, entonces **me tomaba más con liviandad las cosas**, eso de no cumplir esas obligaciones, esa situación generaba que muchos docentes que hace tiempo están en la institución, se enojen conmigo. Yo no entendía porqué, pero era por esta cuestión y como soy nueva, recién empiezo la coordinadora me apaña mucho".* (Graduada 1)

En esta situación de umbral, en otros casos plantean **la sensación de soledad institucional**, lo expresan: **"la institución me dejó sola"**. **"En la escuela uno se siente muy solo"**. Por los relatos de experiencias de los graduados, a los nuevos docentes, los colegas con mayor antigüedad y los directivos les asignan diversas tareas como organizar la feria de ciencias, los actos, las carteleras. Todas actividades "extra-aula" o fuera de la enseñanza convencional que, como se conoce, demandan otros tiempos bien diferentes a la relación docente-alumno en el aula. Los graduados se sienten muchas veces, al respecto, desorientados, sin acompañamiento de la institución. Resuelven solos la situación pero expresan que la escuela, los pares, los `dejan solos`.

Una graduada comentaba al respecto:

*"... en Bernardo de Irigoyen cuando trabajaba **la institución me dejó sola** a cargo de toda la feria de ciencia. Como le hacía la suplencia a la profesora titular, ella ya tenía a su cargo esa actividad, entonces me tocó el trabajo a mí. **Fue un trabajo difícil yo no sabía bien como hacerlo, no tenía experiencia**, incluso como alumna nunca participé de una feria de ciencia. Hay que firmar un montón de papeles, que la autorización de los alumnos, que no podés dejarlos solos, que no le podés aflojar con el tema del trabajo porque es como que sienten que solos no pueden hacerlo. También dicen que hay un apoyo económico para viajar a la feria*

*provincial para ir a Posadas y luego no es tan así. ...**Te dejan solo**, el profesor a cargo tiene que arreglarse, desembolsar de su bolsillo para pagar el pasaje de vuelta. Fue una actividad donde **no sentí apoyo para hacerlo** y me sentí mal por los alumnos que estaban muy entusiasmados". (Graduada 2)*

Otra graduada, bajo circunstancias parecidas de tener que organizar unas jornadas de educación ambiental, sólo sintió en ese momento el apoyo de los propios alumnos y el corrimiento de los pares, la ausencia de colaboración y la falta de comunicación, de diálogo entre colegas. Así nos decía:

***"A nivel institucional se vive una falta de comunicación en la escuela, no nos hablamos entre colegas.** Tengo una imagen grabada de estar haciendo las jornadas de educación ambiental y los profesores por esa jornada tenían horas libre. Podían colaborar, estaban en la biblioteca todos sentados, tomando mate y yo sola armando todo con dos o tres alumnos que traían las mesas, las sillas. **Los chicos colaboran sin ningún problema**, pero los colegas, les había pedido colaboración, tenían hora libre y nadie se acercó". (Graduada 3).*

Viven en algunos casos sus primeros desempeños docentes, con la sensación de no estar acompañados, incluso, por algunos de los directivos, en problemáticas de conducta de los alumnos en el aula. Una graduada decide convocar a los padres y vive así una situación de no apoyo de directivos, colegas y preceptores. Busca esta graduada, desde su accionar, trabajar en equipo, construir conjuntamente con otros y demanda a la institución un trabajo más colaborativo, pero percibe que el trabajo conjunto, en equipo, es un ideal difícil de concretar en las escuelas de hoy. Nos decía al respecto:

*"Estaba dando clase, y en un instante se pelean dos alumnos, luego que pasó la situación le dije a la directora para organizar una reunión entre directivos, profesores, preceptores sobre este tema, porque veía no era la única con problemas en ese curso. Me di cuenta también que no era un problema conmigo, los chicos vienen con muchos problemas de la casa. La directora me dice, andá y preguntale a cada uno si quiere participar de una reunión y que les avise cuando iba a ser. Bueno me fui primero a preguntarle, a preceptoría, le dije si se animaban a compartir una reunión para ver esa problemática, me dice: **"tu problema en el aula es tu problema en el aula, mi problema son los recreos y afuera del colegio ya no me incumbe"**. Así me respondió, yo no podía creer lo que me dijo, porque pensaba cómo trabajamos todos juntos como comunidad si ellos ven así las cosas..., te das cuenta que **es difícil trabajar en equipo"**. (Graduada 2)*

"...los tiempos de los colegas son muy distintos. Por ejemplo, para hacer una jornada de educación ambiental yo buscaba reunirme con la otra colega de Biología y ella nunca podía, no tenía tiempo o no tenía los mismos horarios que yo

y había dificultades en eso. Por ahí en la escuela uno se siente muy solo...".
(Graduada 3)

Con respecto a las cuestiones burocráticas, así como los aspectos normativos, el régimen de inasistencias y asistencias, los derechos docentes, entre otros, sienten que nadie los orienta, que también en esas situaciones quedan solos. Al respecto nos decía otra entrevistada:

"Cuando entrás por primera vez a la escuela nadie te orienta, por ejemplo tenés que firmar varios libros, la asistencia, cómo hacer cuando faltas a la escuela, cómo justificás las inasistencias. Todo eso no te avisan, lo aprendés sola". (Graduada 4)

En este sentido, plantean de manera crítica la fuerza que cobra la lógica burocrática en las escuelas donde se inician. Observan que directivos y docentes priorizan acciones de esa índole, más que el trabajo con los alumnos en cuanto a la enseñanza.

Vemos así que están aprendiendo a ser docentes no sólo en función de la enseñanza de la disciplina.

Así nos preguntamos: ¿Cómo vivieron esa nueva situación, la saben aprovechar? ¿Serán estas experiencias vividas un enriquecimiento para el quehacer docente? ¿Con qué funciones docentes se encontraron?

Vemos que la escuela como institución los forma no sólo para dar contenidos en las aulas, sino que surgen aprendizajes sociales bien interesantes.

V.d. Experiencias con relación a las cuestiones curriculares y de enseñanza:

V.d.1. "... entre los NAP y la realidad...un compromiso social". "Son generadores de procesos participativos, democráticos, constructivos..."

Advertimos que los graduados son *generadores de proyectos* alternativos destinados a los adolescentes y jóvenes de las escuelas donde trabajan. Asumen lugares de coordinación; en este sentido, pareciera que la escuela confía en la profesionalidad de los graduados. Buscan construir otra manera de pensar la enseñanza y el curriculum, se arriesgan a formas más flexibles, abiertas,

contextualizadas, "situadas". Se atreven al trabajo interdisciplinario, se preocupan por los aprendizajes de los alumnos, pero también, como comentábamos, en algunos casos, no se sienten acompañados por los colegas con mayor trayectoria laboral.

*"Hay muchas cosas que hago que son por los alumnos, no se si por la escuela en sí, pero que trato de hacer por los chicos. Por ejemplo, algo que siempre desde que era estudiante quería hacer, eran las olimpiadas de matemática y el año pasado, por fin, se salió. Para mi es un **compromiso social**, por eso otra cosa que insistí mucho en mi departamento para que salga como proyecto son los talleres de ajedrez. El año pasado fui jefa de departamento y se instalaron esos dos proyectos... (Graduada 1)*

En este mismo sentido, otra entrevistada también comenta que en la escuela donde trabaja se encarga de la feria de ciencias, rescata el compromiso de los alumnos y cómo la participación de los mismos en dicha experiencia le produjo un cambio de visión acerca de estar en las clases.

"...fui la encargada de hacer la feria de ciencias, asumí el rol de coordinadora, y organizadora, llegamos a nivel provincial, vinimos a Posadas. Fue toda una movida para la escuela, los chicos se comprometieron muchísimo, muchos estudiantes no conocían la manera de trabajar en las ferias de ciencias, trabajamos dos meses". (Graduada 3)

Podemos corroborar estas experiencias con la visión que tienen los directivos acerca de los graduados noveles. También los directivos resaltan la "solvencia en cuanto a los aspectos epistemológicos y didácticos". Así nos decían:

"Generan otras producciones distintas a las de siempre, utilizan las tecnologías, las notebook, están preparados para trabajar".(Directora 1)

*"...es evidente la **solvencia en dos campos** que para nosotros es sustantiva, **la cuestión epistemológica**, cuando se insertan, vos les decís: desde qué lugar vas a enseñar por ejemplo, las matemáticas y claramente te dicen trataremos de coordinar procesos constructivos, tratando que sean participativos, estrategias de resolución de problemas y, por otro lado, **la cuestión didáctica** en el sentido de ver cómo podemos en el aula trabajar con los recursos que tenemos, si podemos potenciar la integración desde el trabajo grupal y además tienen un fuerte **compromiso social**" (Directora 3)*

Como decía, coordinan experiencias pedagógicas, generan proyectos colectivos, estimulan a los alumnos a trabajar cooperativamente, trabajan de manera interdisciplinaria, así como los forman desde el compromiso político a través de

experiencias como la participación en el centro de estudiantes, cada vez que la institución se lo posibilita. Algunas expresiones que dan cuenta de estas experiencias:

*"...armamos un **proyecto para trabajar juntos**. Como los chicos tienen que producir dulces, había un proyecto para que conozcan la biofábrica que no salió, pero hay cosas que seguimos insistiendo. Otra cosa que hice este año, ahí si la coordinadora me ayudó, es **reabrir el centro de estudiantes de la escuela**. ...los alumnos organizaron la semana del estudiante y en el 2015 un grupo de alumnos quiso armar el centro. Yo iba a ser la profesora asesora y el rector no dejó, argumentaba que el asesor docente debía ser del pueblo, puso todas las excusas y no me dejó trabajar. Y este año no sé qué pasó, pero el rector cambió de idea, y lo convencimos este año y se formó el centro de estudiantes."*(Graduada)

Al respecto nos decía una de las directoras, que es desde el conocimiento, desde su saber que ocupan en la institución un lugar bien importante:

"se incorporan a las olimpiadas de matemática, a las ferias de ciencias, preparan cuadernillos. Desde el conocimiento se van incorporando y van teniendo más confianza..." (Directora 3)

Respecto a las actividades de enseñanza propiamente dichas, trabajan experiencias vivenciales con los alumnos. Muestran una concepción de curriculum abierto, flexible, comprometido con la ciencia y lo social y tienen también una visión crítica respecto a las prescripciones curriculares.

*"Hacemos **experiencias de observación directa**, los chicos, por ejemplo, van viendo los árboles, qué tipo de planta son, su nombre científico, identifican sus órganos. Van caminando en grupo y van observando, registran y responden a preguntas que les hago. En eso también **ví en los chicos un cambio de actitud después de hacer este tipo de actividades**. La idea es no estar solo en el aula, sino que las salidas también ayudan a la formación, a su forma de ser, sobre todo la relación entre compañeros, ante el medio. (Graduada 3)*

*"...al principio yo quería apurar a los alumnos, **quería cumplimentar lo que estaba en los CBC, los NAP**. Pero me fui dando cuenta que tenía que mirar el contexto, que la realidad era otra. Tenía que dar contenidos para tercer año, pero era imposible. Entonces tuve que adecuar el nivel y tomar decisiones".* (Graduada 1).

Se advierte que, en algunos casos, buscan estimular el trabajo con los pares, como decía, valoran el trabajo interdisciplinario, conjunto, con otras disciplinas. Se preocupan por generar y construir un proyecto pedagógico integral e integrado. Son generadores de procesos *constructivos, democráticos y participativos*.

"...en el último PEI, la coordinadora no estuvo porque tenía licencia, y el rector nos pidió a mí y a la profesora de lengua que le ayudemos a organizarlo. En esa

reunión **aproveché, ya que están esos proyectos interdisciplinarios, de mediar con los profes de las otras áreas, para que** por ejemplo, desde mi departamento de ciencias exactas, se le pide al coordinador del área productiva que vengan dos o tres profesores y trabajen conjuntamente con nuestro departamento, con el fin de asociar los contenidos y lo mismo hicimos con el departamento de comunicación". "También, otro proyecto que coordiné, fue el del grupo de alumnos más avanzados en aprendizajes que eran tutores de sus compañeros, fue un proyecto experimental del INET, y los chicos quedaron muy entusiasmados, hacían reuniones con otros alumnos tutores por ejemplo, y es una experiencia para hacer formación".(Graduada 1)

Podemos corroborar estas expresiones con lo que plantean las directoras entrevistadas, que comentan cómo trabajan los nuevos docentes graduados de la FCEQyN:

"Es notorio en procesos constructivos con los alumnos, porque trabajan desde otro lugar, generando procesos, estimulando procesos de aprendizaje en los chicos con modalidades más participativas, democráticas, constructivas y también, son ellos desde ese lugar que generan en los alumnos la participación. Por ejemplo, en el parlamento juvenil, la participación por ejemplo, en olimpiadas de matemáticas, la participación, por ejemplo, de la promoción del juego de ajedrez". (Directora 3)

"...algunos jóvenes que son egresados de ciencias exactas trabajan con las nuevas tecnologías, buscan conocimiento afuera de la institución, hacen experiencias de salir con los alumnos a museos, a salidas de campo, no están tan burocratizados, se preparan para que aprendan los chicos". (Directora 1)

"...tienen un buen nivel de conocimientos y en cuanto a esta práctica de resolución de problemas, además tienen una práctica de trabajo en los laboratorios. Importante, esta es una práctica incorporada en ellos, es natural, eso se nota ..." (Directora 2)

Al observar cómo se desempeñan como generadores de proyectos, algunos directivos los ven como **"...sangre nueva que viene a integrarse" que aporta a la "mejora de la institución"**. Advierten al respecto que **"no están burocratizados"**. Reconocen en este sentido la tarea que realizan, estimulando a colegas y alumnos en un trabajo más colaborativo, **solidario**, son **dinamizadores siempre**. Alguna de las directoras entrevistadas decía:

"Con los graduados tenemos buenas experiencias, tenemos casos que se van integrando rápidamente al plantel, es sangre nueva que viene a integrarse, generando nuevos proyectos, trabajan en tutorías voluntarias. En esas tareas son los jóvenes los que se están integrando rápidamente. Los más jóvenes tienen muy buen acercamiento con los chicos y éstos buscan, en las tutorías, a los

profesores nuevos. Los docentes jóvenes están generando nuevos proyectos, pudimos generar hasta una carrera terciaria y mejores espacios para los alumnos. Dan talleres voluntarios, tienen mayor acercamiento con los alumnos, generan espacios estos profesores jóvenes, **aportan a la mejora de la institución**". (Directora 1)

"El trabajo solidario que hacen con los otros colegas, es increíble cómo con los alumnos y a nivel institucional son los que siempre están aportando, se preguntan siempre qué más pueden hacer. Son dinamizadores siempre" (Directora 3)

V.d.2. La enseñanza: "Un trabajo humanizador..."

Respecto a la enseñanza propiamente dicha, los graduados comunican experiencias y vivencias que les permiten reflexionar acerca del lugar que ocupan como docentes en los contextos actuales. Resaltan así el trabajo **"humanizador"** que desarrollan con los alumnos, así como el corrimiento, muchas veces, del trabajo en torno al conocimiento. Situación que los lleva a interrogarse acerca de su lugar como docentes.

*"Siento que **hago más un trabajo humanizador**, porque más me paso hablando con los chicos de sus cuestiones, sobre los valores, actitudes, ellos me piden consejos en cuanto a muchas cosas, eso siento que hice más que dar contenidos de mi disciplina".*

***"En las clases, me pasa que desarrollo más contenidos actitudinales que de Biología. A veces en una clase de cuarenta minutos, me paso veinte minutos hablando con los chicos. Me pasa que vienen alumnas a hablarme de sus cuestiones íntimas, de su sexualidad por ejemplo"**. (Graduada 2)*

También reconocen el compromiso que asumen y el trabajo "asistencial" que realizan. La situación precaria desde el plano económico de la población con la que trabajan los lleva, por lo menos en algunos casos entrevistados, a buscar estrategias alternativas para seguir enseñando, como por ejemplo, en las clases, compartir comidas.

*"...los chicos van a la escuela y la única comida del día es lo que almuerza ahí en la escuela. Por ahí esa dieta que dan en la escuela no es la adecuada para chicos, para adolescentes y ahí veo de vuelta **lo humanizador de nuestra tarea docente. No es fácil nuestra tarea docente si te comprometes con tu trabajo y lo querés hacer lo mejor posible"**. (Graduada 2)*

"Me pasa eso con los adolescentes en el BOP que son más pequeños, ellos a cada rato te piden algo para comer, me dicen: profesora que trajo para comer hoy, qué vamos a merendar y también me pasa con los mbya guaraní, a ellos también les encanta comer la comida que uno lleva para allá, por ejemplo masitas, pan con

dulce. Lo que se siente es que no se ve el apoyo del sistema de arriba para abajo, eso no se ve..." (Graduada 1)

Otra graduada comentaba cómo las situaciones que viven con los alumnos son experiencias que los afectan, los conmueven, "me afecta". Consideran que su quehacer no sólo es desarrollar contenidos en las clases, sino considerar las situaciones que viven sus alumnos.

*"...te das cuenta que **no podés ser un profesor que va y solo desarrolla contenidos en sus clases**, sobre todo cuando ves que los chicos tienen hambre, cuando ves que vienen todos los días de la semana con la misma ropa, y las zapatillas rotas. A uno le dan lástima esas cuestiones, **te afecta eso, me afecta mucho esa parte y me pregunto no, cómo vas a lograr construir conocimientos con los alumnos si tienen hambre...**"(Graduada 4)*

En este sentido, también otras graduadas se preguntaban acerca de su práctica docente y la construcción de conocimiento, el lugar que ocupan los contenidos curriculares, el conocimiento, en estas situaciones difíciles que les toca enseñar. Para saltar estas situaciones observamos que buscan múltiples alternativas con el fin de sostener la enseñanza en esas condiciones, por ejemplo hacer "... una vaquita entre todos...".

Se muestran muy sensibles a todas las situaciones de vulnerabilidad que viven sus alumnos, se preocupan y se ocupan de solucionar, de darles oportunidades, de encausarlos en los aprendizajes.

"...el otro día vino uno de mis alumnos y me pidió que le tome una lección. Me dijo profe quiere que le diga la lección. A mi eso me conmovió, porque antes era un chico que estaba conversando, apático, atrás de todo, no participaba, la verdad que no me hubiese imaginado. Esos logros de los chicos me gustan, me entusiasman". (Graduada 3)

*"Veo que mis alumnos están en familias donde los cuidan sus abuelos. Ellos, los alumnos te dicen en la cara, mi mamá me abandonó y se fue o mi papá vive al lado de la casa de mis abuelos pero no me habla, por ejemplo. Me pregunto no, en esas situaciones **cómo construir conocimiento y cómo atraer a los alumnos cuando muchas veces van a la escuela con una situación económica muy precaria**. Alumnos que vienen sin comer a la escuela y qué hacés, cómo haces en esos casos, si ya sabés que le va a costar aprender, qué soluciones le encontrás a eso, si vas le comprás un paquete de galletita, por ejemplo". (Graduada 2)*

*"Un día les dije a los chicos que no podían seguir así sin comer, les dije tenemos que hacer algo e **hicimos una vaquita entre todos**, les dije tratemos que al menos*

en el curso estemos comiendo algo para que puedan concentrarse para estudiar. Al otro día en el curso, me resultó muy raro, los chicos trajeron tres paquetes de galletitas y latas de picadillo y entre todos mientras daba la clase, nos fuimos pasando las galletitas y el picadillo y comimos, a mi también me consideraron e invitaban.". (Graduada 3)

Se advierte que se preocupan y mucho por los aprendizajes de los alumnos. Entonces buscan, todas las alternativas de enseñanza para entusiasmarlos con los contenidos de la disciplina, sin descuidar los aspectos actitudinales, los valores, como instancia formativa. Vemos esto en esta experiencia:

*"Me gustó mucho por ejemplo, **un cambio que logré en mis estudiantes**. Eran chicos que se llevaban todas las notas, todas las materias e hicieron conmigo un trabajo de investigación sobre el sida, y la hipótesis de los chicos era que se contagiaba a través de la saliva. Yo no les dije nada, les hice que busquen, que investiguen, que averiguen, que hagan entrevistas a la gente para que conocieran el pensamiento que tenían al respecto. Hicieron todo un trabajo de investigación, que como conclusión expresan que habían tenido una hipótesis que no era correcta al comienzo. **Este trabajo sirvió para que cambiaran su forma de ser**, por ejemplo, a partir de esa experiencia, hicieron folletos sobre prevención del sida y fueron por los cursos explicando el tema, hubo en ellos un cambio de actitud. Eran chicos que armaban lío en los recreos, no estudiaban, molestaban a los compañeros y a partir ellos mismos me decían que no se llevaban ninguna materia. Hasta la vicedirectora me dijo que esos chicos cambiaron, ahora tienen mejores notas". (Graduada 3)*

Llevar propuestas de enseñanza "novedosas", a través de juegos, talleres, trabajos grupales, salida de campo, de manera que los alumnos se interesen por la enseñanza, que aprendan. También comentan que, a la vez, tienen que trabajar en contra de la propia resistencia de los alumnos, especialmente ir contra las huellas de la visión positivista respecto a las cuestiones de la enseñanza. Podemos advertir aquí que ciertos aspectos formativos del tránsito por la formación de grado, se hacen presentes. Nos decía una graduada:

*"Por ahí las propuestas que les llevo para las clases **son juegos, talleres, hago dinámica de grupo, investigaciones, trabajo de resolución de problemas, ejercicios de argumentación**. El año pasado les llevé simuladores de computadoras, usamos el cañón, hacíamos clases bastante interactivas. **Se que hay resistencia por parte de algunos grupos de trabajar de esta manera**. Algunos chicos me dicen **profesora porque no dicta o escriba nomás en el pizarrón** o a veces les hago una pregunta para pensar y me dicen: pero eso no está en el programa. En una evaluación preguntarles algo para que reflexionen, eso a los alumnos les resulta raro, me preguntan qué les voy a evaluar ahí. (Graduada 3)*

Respecto de la enseñanza y la profesionalidad con la que asumen la actividad docente, un directivo nos comentaba que los nóveles graduados, se distinguen por la claridad epistemológica y didáctica. Nos dicen los directivos entrevistados que pueden reconocer la formación que han recibido los graduados. Así nos decía una directora:

*"...la cuestión epistemológica y la cuestión didáctica la tienen bien clara. Son docentes que en el aire no hacen programaciones, por decir así. **Hacen programaciones situadas, después de un proceso diagnóstico con los chicos, de conocer su ciencia, de conocer el mejor modo de abordaje didáctico, de gestionar la emocionalidad, en los contextos de vulnerabilidad, eso es fundamental!**".*

Son, además, críticos de las prescripciones respecto a la enseñanza, a los sistemas de evaluación y calificación. Consideran que algunas situaciones que viven, son *"un atentado a la autoridad docente"* porque se dan desde la presión respecto a cómo se evalúa a los alumnos y a la manera de calificar a los alumnos.

"...a los chicos, se les ayuda un montón, se le da muchas oportunidades, reducción de contenidos, corrijo carpetas para que tengan mejor nota y cuando se es buen alumno, esas oportunidades las van aprovechando. Pero hay otros chicos que no y si encima de todas esas posibilidades hay que regalarle la nota, como que ahora ya me cuesta hacerlo y por esas situaciones se tensiona mi relación con las autoridades, ellos te presionan para que los apruebes. Al principio obedecía, lo hacía y la nota más baja que puse era un cuatro, es más una vez puse un tres y la directora se vino al humo a mi curso a decirme porqué le puse tres y yo de manera obediente borré el tres y le puse cuatro". Eso es un atentado a la autoridad docente!, a mi autonomía!". (Graduada 1)

V.e. Experiencias con relación al tiempo en la actividad docente y la trayectoria docente.

"...a medida que pasa el tiempo voy definiendo mi forma de ser" (Graduada 10)

Los nóveles graduados, el transitar por la actividad docente, logran construir cada vez más su profesionalidad y, por otro lado, adquirir una mayor confianza en lo que hacen y cómo lo hacen. Esto ratifica esta situación de umbral, en el sentido de pasaje, de tránsito en la iniciación de su vida laboral en la docencia.

Los graduados consideran que van construyendo su autonomía en cuanto a las decisiones que asumen. Pueden distinguir sus primeros pasos en la actividad docente

en los que despliegan actitudes más temerosas, perciben que cada vez más, “se van animando” a hacer cosas. El tiempo les posibilita además, sentir y actuar con “más libertad” en el quehacer cotidiano.

*“Siento que a medida que pasa el tiempo voy definiendo mi forma de ser, en cuestiones como que **siento que tengo más autonomía para tomar decisiones en todo**. Inclusive ahora en esta etapa de recuperatorio, como ahora ya se cómo manejar la situación, es una forma de definir fuertemente lo que yo quiero ser y que años anteriores no mandaba a nadie a recuperar, por esta cuestión de y ahora veo que no es así, hay chicos que necesitan ir a rendir porque tienen que aprender y es impresionante como ellos tienen incorporado eso de ir a rendir y estudiar y aprueban”. (Graduada 1)*

*“En el recorrido de estos tres años fui cada vez más animándome a hacer más cosas, porque **al comienzo como que estaba con miedo**. Tenía quizá las mismas herramientas y capacidades, pero me fui animando más o en todo caso, **adquiriendo más libertad de acción, antes preguntaba todo, ahora no, ahora me largo un poco más**. **Antes siempre pedía permiso**, decía: “puedo utilizar el laboratorio” **y ahora no**, agarro la llave directamente, supongo que voy adquiriendo más seguridad con el paso de los años” (Graduada 3)*

También se observa que su estabilización en las horas cátedras, pasan de suplentes a interinos, es una situación que colabora con la sensación de libertad y seguridad en la toma de decisiones. Se sienten cada vez más seguros, en particular en el plano pedagógico-didáctico, se corren de la dependencia y sensación de alienación que denuncian respecto a la pérdida de autonomía en los asuntos estrictamente pedagógicos.

*“Ahora, como tengo la mayoría de mis horas interinas, no todas pero la mayoría, **me siento con mayor libertad de tomar decisiones**, de decir por ejemplo, si un alumno se merece un dos con cincuenta se lo pongo y si le regalo un punto a un alumno le tengo que regalar a los otros.” (Graduada 1)*

Los graduados nóveles comunican “experiencias” de sus primeros desempeños docentes en las que se sienten afectados, les pasa, en relación con otros, sus alumnos, los colegas, los directivos, el sistema, las condiciones laborales e institucionales, etc. Narran experiencias que desarrollan como profesores *fuera del ámbito estrictamente áulico*, construyen saberes pedagógicos diversos en sus prácticas docentes. Muestran así un compromiso soci-político-institucional. Se manifiestan sensibles al contexto donde se desempeñan, se preocupan por la enseñanza de los contenidos disciplinares

pero anclados en el contexto y no ajenos a lo que les pasa a los alumnos. Además, expresan su descontento ante la situación laboral que atraviesan.

Cobran aquí especial valor, aquellas experiencias donde aprenden a tomar decisiones, a construir-se, a autogestionar sus propios procesos, a ser partícipes, donde se los pone en situación no de reproducción, sino de producción. Aprenden a valorar, en esas circunstancias, el encuentro con los otros; aprender “las reglas de juego” de las instituciones, de la enseñanza, de la docencia.

También observamos la construcción de un sentido ético, de compromiso social, así como una bien importante visión humanista.

Asumen también, en muchos casos, una postura contra-hegemónica. Se conciben como docentes “militantes” en la lucha por mejores condiciones laborales.

Parece evidenciarse que poseen una formación profesional desde el plano ético-político-epistemológico y didáctico bien importante que es incluso muy valorizada por los directivos de las instituciones donde trabajan.

CAPÍTULO VI

APRENDIZAJES Y ALGO MÁS...

"Aprendí que la escuela no es sólo nuestra materia y los alumnos" (Graduado 6)

"...hay cuestiones que no se aprenden en la universidad, sino simplemente se viven, se experimentan" (Graduada 13)

En este capítulo intentaremos sistematizar los aprendizajes que construyen los graduados noveles en el proceso de iniciación laboral en las escuelas secundarias. Nos preguntamos, en esta situación de umbral y de espacio intersticial: ¿Qué aportes le brindó la escuela que fueron significativos en esta instancia de los primeros desempeños docentes?

Así, los graduados reconocen que hay que pasar la experiencia, hay que vivir la escuela para aprender cuestiones relacionadas con la actividad docente. Como dice Freire: hay que *ser docente siendo*. Advierten que hay aprendizajes de distintos órdenes. En estas experiencias, como expresa Etelvina Sandoval:

"El profesor va construyendo un modelo de docencia en relación a las condiciones que enfrenta y en ella pone en juego su creatividad, conocimientos y compromiso social" (Sandoval, 2014, p.3).

Los aprendizajes en estos primeros desempeños están, en algunos casos, centrados en las cuestiones de manejo de esa *red burocrática* que atraviesa la escuela. Así aprenden acerca de su lugar, de la posición de *"novato"* o *"principiante"* en el que los actores de la institución los ubican y aprenden también acerca de la compleja trama de relaciones institucionales, del *"currículum oculto"*, *"las relaciones de poder"*, el *atravesamiento político-partidario*.

Recuperamos algunos testimonios:

*"Aprendí, que **la convivencia entre colegas** no es fácil; en ocasiones pude presenciar fuertes peleas entre director-secretario o director-docente. También aprendí que **el currículum oculto** en la escuela tiene muchos contenidos y ellos son de gran importancia para la vida de la institución." (Graduada 1)*

Respecto del curriculum oculto, en el taller, una graduada comenta la tensión que viven con los asuntos "pedagógicos" con relación a la evaluación:

"...las cuestiones implícitas que están en la escuela, lo oculto hace que llegue un momento que, como docente, sientas que tu función está para regular nomás el aula en un determinado horario. Porque no cumplís con la planificación y te dicen: 'bueno no importa si no cumpliste con tu planificación'. Pero decís: 'no aprobó la mitad de mi clase', entonces ahí te dicen: 'vos algún problema tenés. Es una escuela que te dice mucho: 'el docente tiene la culpa'". (Taller 1)

Aprenden además, de las luchas de espacios de poder, de los intereses en juego, del lugar que ocupa lo que llaman "política partidaria" en la escuela, de ciertas rutinas o prácticas instaladas en el día a día de la escuela. Aprenden la posición que ocupan los docentes "nuevos" y "los de mayor antigüedad", perciben que estos tienen más derechos y libertades. Así algunos graduados nos dicen:

"Aprendí que la escuela no es sólo nuestra materia y los alumnos, es un todo, sentimental, económico, rutinario, histórico y cada escuela es distinta respecto a esto". (Graduado 6.)

"Aprendí que ...lo político está muy dentro de la escuela, que influyen mucho los contactos que uno tenga, los docentes con más antigüedad tienen más derechos o se toman libertades. La figura del "nuevo" lo ven como aquel profesional que no sabe mucho, sin experiencia, y con ello lo etiquetan de menos. Cada alumno es único. La mayoría de los padres no asisten a reuniones, se está perdiendo el sentimiento de patria, entre otras. (Graduada 8).

"...aprendí de la influencia de los gremios en la escuela" (Graduada 3)

"Aprendí un poco a desilusionarme por el panorama que me mostraban los demás colegas. Ellos me miraban con enojo cuando yo ingresaba al aula al tocar el timbre o cuando me iba a saludar a la bandera con los demás alumnos. Sentía que ellos no estaban de acuerdo con mi forma de ser, dando a entender que lo que yo hacía estaba mal. (Graduada 8).

Así también, aprenden ciertos ritos de la institución o ritos de iniciación (Bourdieu, como se cita en Landreani: 1996) acerca de lo que implica insertarse en una escuela y especialmente, en esa red burocrática. Algunos de los graduados consultados nos comentan:

"...a los "nuevos" les hacen pagar el derecho de piso: hacer el acta en las reuniones, dirigir un acto o leer el discurso, entre otras actividades". (Graduada 1)

*"Aprendí que **realmente existe el famoso derecho de piso**, que cuesta ingresar al mundo laboral y entenderlo (como funciona), que tienes compañeros como colegas que no te quieren". (Graduada 8)*

Nos plantea Landreani (Op. Cit.) para el caso de docentes de primaria, pero lo advertimos también en las escuelas secundarias que, "Las/os docentes ... denuncian un mecanismo instalado en la mayoría de las escuelas por el cual, el que ingresa, el nuevo, debe hacer un solitario aprendizaje de las reglas establecidas por la institución y de su tarea docente". (p. 7)

Nos dice, "En cada institución, adquirir el derecho de piso da cabida al aprendizaje de los más variados usos, reglas, hábitos, modalidades interaccionales, costumbres arraigadas que tienen origen generalmente desconocido por los actuales miembros de la escuela, pero que es propio de la institución, es una creación histórica" (Landreani: *Ibidem*).

"Aprendí desde el saludo a la bandera, las efemérides, la oración (por ser un colegio con creencias religiosas), dictar notitas en el cuaderno de comunicaciones, completar el libro de temas, poner llamados de atención, retirar recibo de sueldo y firmar una planilla, cerrar las notas del trimestre, cargarlas a un programa informático, notificarme de las circulares, organizar actos, participar de reuniones de departamento, elaborar un acta, participar del PEI, entre otras cosas. Todo eso aprendí". (Graduada 9)

La autora mencionada nos dice que "la inserción del maestro en las escuelas está asentada sobre la base de los implícitos: la imposición indiscutible de la estructura jerárquica, y el acatamiento acrítico de las reglas establecidas" (Landreani, *Ibidem*).

*"**si no te adaptás al sistema, ... los demás te expulsan del grupo.** Por ejemplo, a mi me pasa que toca el timbre y voy automáticamente a clase. Pero tengo que esperar como quince minutos para que los alumnos entren al aula y los demás profesores automáticamente no me hablan. Porque ellos quedan como 20 minutos en la sala de profesores tomando mate, hablando y los chicos me marcan a mí como la profesora exigente porque entro temprano al aula, porque siempre les hago trabajar, que a ellos les cansa, se quejan porque no hago como los otros. **¿Cómo no adaptarse si todos están en contra tuya?** Hasta ahora la única persona que me dijo "qué bien que haces eso", es la directora. (Taller 2)*

Como son suplencias cortas las que realizan en estos primeros años, también en cada escuela que consiguen trabajo, vuelven a vivir el proceso de inserción laboral. Así nos decía uno de los graduados

"...viví varias veces el proceso de iniciación dentro de las instituciones... "ser el nuevo", llamar la atención, tener que aprender las reglas de la institución" (Graduado 7)

También hay otros aprendizajes *burocráticos e instrumentales* que les posibilitan, en algunos casos, defender sus derechos laborales. Un graduado en el taller nos decía:

"...había una resolución que cortaba los desplazamientos por un tiempo pero especificaba para qué áreas y no estaba Física en esa resolución. Entonces, yo fui a buscar el papel, me defendí y ahí me designaron y me recibieron muy bien". (Taller 2)

Otras voces plantean con relación a los aprendizajes que

"lo burocrático es tan importante como desarrollar una clase, ... Aprendí muchas cosas, pero principalmente todas las cuestiones administrativas." (Graduado 2)

Vemos nuevamente aquí, que en estos aprendizajes, la cuestión de la enseñanza de la disciplina, el conocimiento, se diluye o no es priorizado por las instituciones en estas instancias de los primeros desempeños laborales.

Otra situación que se les presenta, es en el plano **pedagógico**¹⁵, especialmente, en la forma de abordar la enseñanza. Consideran que cuando comienzan hay un deseo de implementar todo lo que aprendieron en la facultad y eso se tensiona con prácticas ya instaladas en las escuelas, con colegas que les muestran otra faceta de ser docentes.

"...cuando uno empieza querés hacer todo lo que te dijeron en la facultad, aplicar lo que uno dió en la facultad: eso de situaciones problemáticas, yo sigo haciendo en las clases lo de trabajar experiencias. Cuando me fui a Buenos Aires compré un montón de cosas para mis clases. Pensaba en mis alumnos, compré kids didácticos, prismas, lácer. Les llevé a los chicos el otro día y les gustó muchísimo y justo una profe vieja me dijo: yo antes era como vos y yo le dije, ¡huy, será que yo voy a quedar como vos!. Ella me dijo: no sé, capaz que sí". (Taller 2)

"Una de las experiencias que viví fue el realizar una actividad, en la cual los alumnos tengan otro concepto de la Química, no como una disciplina aburrida. Para eso, realicé una actividad que es determinar el ph. Cuando observaron todos los materiales que llevé para que ellos realicen la actividad, mostraban curiosidad para saber qué era lo que íbamos a realizar. Propuse que se formen en grupo, pero había un alumno que quería trabajar solo. Le dije que la actividad era grupal y que no había materiales para cada uno, él finalmente se agrupó con un compañero. Fue gratificante observar que ellos estaban entusiasmados. Este grupo de

¹⁵ De los 17 graduados consultados, en sólo dos casos ponen en cuestión a la enseñanza o al trabajo en torno al conocimiento a enseñar.

alumnos, aunque algunos y no todos eran indisciplinados, tenían potencial para aprender”. (Graduado 5)

Entonces se observa que tienen que ponerse en situación de crear, recrear, innovar en sus prácticas, porque aplicar linealmente lo que la formación docente de grado les brindo, no les da resultado.

Advierten que, cuando enseñan con entusiasmo y desde prácticas donde los ponen en situación a los alumnos para que piensen y sean protagonistas, éstos muestran interés y trabajan. Muestran así, compromiso con la enseñanza, buscan recursos, estrategias didácticas, formas de enseñar para despertar el interés de los alumnos. Se preocupan porque estos aprendan.

También en este plano “pedagógico”, vemos que se involucran en proyectos institucionales que los desafían, los comprometen más allá de sus horas clases. Parecieran reconocer que se aprende también con propuestas pedagógicas en las que los directivos se constituyen en coordinadores de esos proyectos. En este sentido, observamos que en el proceso de iniciación laboral, vuelve a surgir con fuerza la institución, con sus proyectos y sobre todo, la presencia de los directivos. Así un graduado nos decía:

“Hoy no era mi día de clases, pero el director me pidió que yo vaya a la escuela igual. Yo le dije: todo lo que sea para el mejoramiento de la institución, voy a hacer un sacrificio y creo que todos los colegas hacen ese sacrificio, porque repercute en la escuela, si los directivos trabajaron a la par. Yo creo que si la cabeza de la institución funciona va a funcionar la escuela”. (Taller 1)

VI.a. Conseguir horas, un espacio de luchas: “...se están pelando la frente...”.

Aprenden a pelear por sus derechos y a que conseguir horas en instituciones más urbanas, o que les brinden mejores condiciones laborales. Es un espacio de lucha, no sólo entre docentes de distintas formaciones, sino también luchar contra los “acomodos” del momento. En un diálogo entre dos graduadas, decían:

*-“Se reciben 45 del profesorado en ciencias agrarias y nosotros dos o tres por año. Horacio y Marcia se **están pelando la frente**, porque **es difícil conseguir horas**. Gracias a la creación del Profesorado en Biología en Aristóbulo del Valle les dieron*

*algunas horas a ellos, entre 4 a 6 horas algo así, pero no muchas, porque **cuando crean ese tipo de instituciones ya tienen definido quienes van a ser profesores, ya están acomodadas las horas.** Como sobraban algunas horitas y faltaban profesores les dieron a ellos". (Taller 2)*

-“Cuando yo fui a ver las horas de matemática a mi me dijeron que ya estaba todo cubierto”.(Taller 2)

Otra cuestión que advertimos es que existen mecanismos de control de las prácticas docentes. En las escuelas privadas la forma de regulación del trabajo docente se da de manera explícita y estricta. En las escuelas públicas está, a veces implícita, pero también se da. En estos testimonios nos muestran cómo viven estas prácticas de control en los comienzos de su inserción laboral:

*“...para mi **fue un shock estar en esa escuela...** Las monjas más con el área de Biología se sentaban a mirar mis clases, ¡todas las clases!. Siempre me daban aportes acerca de mi clase, me decían mirá aquel alumno que está sentado allá tiene algunos problemitas especiales. Siempre estaban hablando, opinando, una vez me dijo que faltó el cierre de la clase, yo pensé parecía XX (por la profe de práctica FCEQYN) y así todo” (Taller 2).*

*“Me llamaron por las horas, yo nunca en mi vida tuve contacto con una monja, y me recibió una monja. Me preguntó toda mi vida privada, hasta si tenía novio, yo le dije que sí. Me preguntó si vivía con mi novio, le dije que no. Me dijo que eso ante los ojos de dios no está bien visto. Entonces me empezó a marcar que si yo quiero trabajar ahí es como que me tendría que casar y a mi nadie me va a obligar a casarme. ... Yo **no llegué a aguantar todo ese sistema de control, porque eso es lo que pasa es un sistema de control eso, ni siquiera de contención, es control.** ... ¡El estrés que me causaron estas monjas!. Controlaban cómo iba vestida, qué tipo de pantalón llevaba, cómo iba pintada, no, no soporté eso. Todo por 8 horas, que encima tenía que viajar de Puerto Rico a Jardín, los costos no me cerraban. “...una vez estaba dando la clase y cuando abro la puerta estaba la monja escuchando atrás, ¡ Yo no podía creer, tenía una espía!.Me pregunté si era profesor ahí o niñera de esos chicos, que la monja dé la clase por mí”.(Taller 2)*

Otra graduada comentaba una situación similar, en este caso en una escuela pública:

*“...la coordinadora le pide a las Psicopedagogas que dejen todo agendado y eso queda en la oficina de la coordinadora. Todo lo que hablan con todo el mundo tienen que anotar, tienen la obligación de anotar todo y cuando entraron **la coordinadora les dió una lista de los profesores que tienen que ir a observar las clases** y agendar que **casualmente son todos estos profesores que no hacen lo que ella quiere**”. (Taller 2)*

Respecto a los comienzos laborales en las escuelas públicas, reconocen que “*el acomodo*” en las instituciones es bien importante. Por otra parte, muchas veces, **pasan meses sin cobrar las primeras horas de suplencias que consiguen.**

Nos decía un graduado del Profesorado en Física, respecto a las horas en las escuelas públicas:

*“El primer año que tomé eran horas de creación, porque era nueva en la escuela la modalidad técnica y porque se desdoblaron cursos que eran muy numerosos. Ahora **en la escuela, todo es un acomodo**, hasta para cobrar. A mí me costó cobrar las horas que trabajé. Por ejemplo, al año siguiente de comenzar en esa escuela, se crearon 8 horas más....Trabajé un año sin cobrar nada y después me reintegraron. Luego se crearon 3 hs más y me pagaron 11 horas y me pagaron ahí la deuda del año anterior. Después de 2 años de trabajo se crean las otras tres horas que faltaban y que di dos años sin cobrar, me pagaron retroactivo desde el 2012 y faltaba el año 2011 y trabajé todo ese año. Estoy en un trámite ahora por tres horas que desde el 2011 no me pagan, a través de un reconocimiento en servicio, pero mientras tanto tomé otras horas, qué le voy a hacer.” (Graduado 8)*

VI.b. Apropiarse del clima institucional. Modificar el curriculum para conocer a los alumnos...

Recuperamos, en la línea planteada por Landreani (Op. Cit) la categoría “**apropiación institucional**”, haciendo referencia al “...proceso por el cual ...hacemos propio el conjunto de reglas instituidas, reglas que se nos imponen socialmente y cuya característica principal es que no nos incluye como actores que intervienen en la realidad a través de sus prácticas, sino como sujetos pasivos que cumplen roles asignados por otros” (p.8).

Advertimos, que la tensión acerca del sentido y contenido del trabajo docente se inscribe en la “lucha social” que se despliega en las concepciones de ser docente.

Podemos reconocer en la experiencia de dos graduados, que tienen ya cuatro años de actividad docente, y que han logrado cierta permanencia y concentración horaria en las instituciones, que esta situación de estabilidad laboral, les permite no sólo asentarse, sino conocer la trama institucional y también, comienzan a posicionarse respecto de su actividad en las escuelas, especialmente, en contextos de trabajo con poblaciones más vulnerables. Así nos comentan:

*"...al estar **más tiempo en la escuela, porque tomé más horas**, te vas dando cuenta de qué está pasando allí. Comenzás a conocer más a los colegas, a los alumnos, a la institución, me quedo todo el día en la escuela y ahí uno sabe qué pasa, qué no pasa, ahí me enteré de toda la trama. Recién ahí conocí al director, hacía un año que trabajaba allí y no los conocía..., no conocía a nadie en verdad. **Me di cuenta de la trama institucional**, que teníamos una cabeza institucional que no funcionaba, tenías un problema con un alumno y lo llevaba a la dirección y sólo le decía al alumno: ¿qué pasó? No hacía nada." (Graduado 17)*

*"... llega a un punto en que **uno tiene que apropiarse del clima institucional**, sino se complica. A mi se me facilita porque tengo concentradas las horas en una sola escuela". (Taller 1)*

*"...tengo uno de los cursos, con 17 alumnos. De éstos, sólo dos trabajan en el aula. Yo les hablo, les explico y ellos están con sus juegos, con las computadoras. Yo decía "uno, dos tres...": cierran computadoras, cierran celular, cierran todo, pero igual no trabajan. **Pasó un tiempo y entendí que no, que yo voy a hacer lo que puedo**. Esto es así, **uno se decepciona**, -pero tengo otros cursos que son muy buenos y otros cursos muy malos-. ...Acá, en este curso, dije voy a hacer lo que puedo, los miro a los chicos y les pregunto qué hace tu mamá, qué hace tu papá, vos dormiste hoy, vos hoy comiste. ...dejo de lado al matemática para hacer charlas de educación sexual, convivencia escolar, violencia escolar. Ellos me preguntan a mi cómo es mi familia y yo pregunto cómo funciona la de ellos, **dejando de lado la enseñanza para conocer a los alumnos**. En ese curso dejo de lado matemática y hablo de esas cosas, sólo trabajo con los que quieren".*

"...el director nos dice que trabajemos con la gente que trabaja, a los otros les ponemos uno... Tengo fe en los alumnos pero en los que trabajan, pero éstos que no hacen nada, no. ... Hay alumnos que te dan miedo, vienen con gorritas, ponen el pie arriba de la silla, te miran. Me importa a mí que se sienten bien, a las chicas y chicos, les pido que se sienten bien, es una cuestión mía nomás que cuiden las formas". (Taller 1)

En estos casos, sienten cierta desilusión, decepción, cuando profundizan no sólo en la dinámica y funcionamiento escolar, sino con la propia actividad de enseñar. Comienzan a correrse del lugar de la enseñanza convencional para abordar cuestiones socio-afectivas con sus alumnos. En este sentido van modificando el curriculum y también flexibilizando concepciones acerca de ser docentes. Plantean que en algunas circunstancias, dar clases, "no se puede".

Esta visión más de "decepción" y tal vez de "resignación" de las actividades específicamente de enseñanza, la encontramos (como lo expresara) en dos de los casos, que ya tienen cierta experiencia -4 años- en la docencia. También nos arriesgamos a decir que pareciera costar la "inclusión" y el trabajo en el aula con

aquellos que no sólo se comportan diferente, sino, se visten y son diferentes a las representaciones que tienen estos graduados de los alumnos. Representación que se tensiona con el alumno real, concreto, sujeto de época, en contexto.

Se preocupan por los alumnos, pero no saben cómo resolver esa situación, así lo plantean:

"Me preocupan los alumnos, me preocupa qué les espera el día de mañana. Yo creo que ellos no tienen noción, son chicos que ya repitieron hasta tres veces, que tienen entre 17 años, 18 años y están entre chicas de 13, 14 años. Me pregunto: cómo hacen que ingrese tanta gente? Ya son muchos los repitentes": (Taller 1)

Vemos también, cómo las condiciones materiales del trabajo docente, parecieran jugarles en contra de la tarea de enseñar, a medida que toman más horas, que se van insertando cada vez más en el sistema educativo. Así nos plantea un graduado:

*"...tengo 35 hs, eso implica 8 cursos aproximadamente. Salís de un curso que no quieren trabajar, molestan; tenés menos de cinco minutos o un minuto entre cambio de hora, entrás a otro curso y te hacen lo mismo. De allí salís tenés otros 5 minutos, entrás a otro curso y te hacen lo mismo, a la mañana y a la tarde. Es un desgaste, por eso yo trato de que trabajen bien los dos primeros trimestres y el último **tiro la chancleta**, les digo están cansados, **estamos cansados**, falta poco, quedan seis semanas, chicos vamos a hacer lo posible..." (Taller 1)*

Nos preguntamos aquí: ¿si tendrá algo que ver la formación docente de grado con estas representaciones de alumnos, una formación homogénea, única, que luego se tensiona con contextos bien diversos, heterogéneos? O, ¿son las biografías de los graduados, sus concepciones ya sedimentadas acerca de qué significa ser alumno, profesor, las que se tensionan en sus primeros desempeños?

VI.c. La evaluación una instancia de inestabilidad y malestar: "...me sentí entre la espada y la pared..."

Otro aspecto que se tensiona, son las instancias de evaluación y calificación de los alumnos. Espacio que le confirió, históricamente al docente, autoridad y cierto margen de autonomía curricular. Hoy es atravesado por las políticas educativas del momento, respecto a los sistemas de calificación de los alumnos. Vemos cómo se dan distintos modos de apropiación (Rockwell: 1995; Landreani, Op. Cit.) de las políticas de

"inclusión" en la jurisdicción y en las instituciones escolares. Planteaban algunos graduados, que vivieron esta situación de intromisión en sus decisiones pedagógicas acerca de la evaluación y sobre todo de la calificación de los alumnos:

"...había chicos que no le aprobás y van a hablar con la coordinadora pedagógica y ella te pide que no le pongas menos de 4, porque justo tuvo un problema familiar y vos le decís pero no tiene nada en la carpeta, no hizo nada, y vos tenés que dibujarle la nota o tenés que evaluarle de vuelta, con la coordinadora al lado que está mirando para que le pongas el seis" (Taller 2

*"...tuve que tomar los exámenes previos a dos alumnos de 4to año que deberían pasar a 5to año. La rectora quería que haya dos instancias en el examen, escrita y oral, cuestión que yo quería solamente que sea escrito, **pero como era "nuevo"**, me resultó difícil planteárselo. En esa instancia, los dos alumnos no estaban en condiciones de aprobar, pero en el examen oral, con la presencia de la rectora, ... diciéndome prácticamente que los dejara pasar de curso. Realmente **me sentí entre la espada y la pared** debido a que los alumnos no cumplían los requisitos para pasar de curso.... Tuve que tomar una decisión rápida y decidí que no los podía hacer repetir porque yo no iba a ser el responsable de sus vidas.... **La relación de poder fue muy directa**, tan así que si la rectora no estaba presente los dos alumnos iban a repetir de curso". (Graduado 2)*

Así es reafirmada esta idea en uno de los talleres a través de la voz de una de las graduadas:

*"...una cuestión que está muy fuerte en la escuela, que ocasiona mucha **inestabilidad y malestar**, es **esto de la inclusión, de cómo evaluar, de cómo contenerlo, no dejarlos fuera, evitar que se vayan de la escuela**. Es una cuestión que está muy crítica en todas las escuelas, tenés que buscar otras estrategias." (Taller 1)*

Denuncian el escaso y casi nulo margen de autoridad pedagógica que les confieren respecto del sistema de evaluación. Observo aquí una subvaloración del acto de enseñar, que queda diluido por un sistema burocrático, preocupados por la calificación de los alumnos. Así nos comentan:

*"... cuando te bajan la caña, no importa las estrategias que hiciste, la adecuación de contenido, el tiempo extra que le hayas dedicado. A veces se hace incluso, reducción de contenidos a un alumno que no se le exige tanto, igual no se compromete, no hace y no copia en clase, igual te dicen ponele el cuatro. Entonces por ese lado, **te empezás a frustrar** porque si vos decís hice la adecuación de contenidos, traté, busqué otras estrategias, uno siempre hace desde dónde puede, desde lo que sabe, si no importa eso, igual la línea es: "ponele el cuatro", "ponele el seis", porque tiene dos en los otros trimestres, ponele seis así, por lo menos, levanta un poquito, **eso te frustra**". (Taller 1)*

Al respecto reconocemos que el docente despliega su práctica en una “organización jerárquica que trasciende la misma institución escolar al engarzarse con lo estatal”....”Esta característica de la inserción ubica al maestro como **subalterno de una estructura** en la que jerárquicamente-y desde el Estado- se van tomando decisiones que tienen que ver tanto con los contenidos temáticos, como con los aspectos didácticos y metodológicos, pasando por los criterios disciplinarios hasta la reglamentación de todas las actividades que en la escuela se van “ejecutando” (Achilli, Op. Cit., p. 11).

VI. d. La imposición de la inclusión”: ¿Un desafío para el desarrollo profesional docente y para la formación docente?

La escuela secundaria se encuentra inmersa en procesos y políticas de inclusión social, que surgen a raíz de las leyes de educación de las dos últimas décadas, situación que se tensiona en la práctica cotidiana, especialmente cuando los graduados plantean no estar preparados para esos procesos. Así también una graduada comunica una experiencia que vivió en su primer trabajo en una escuela, ya no desde la calificación y el sistema de evaluación:

*“En mi primera experiencia docente me encontré con una alumna síndrome de down (**inclusión**), pero ella no contaba con las herramientas para poder aprender mi materia y no sabía cómo hacer para dedicarme a ella exclusivamente, porque lo necesitaba y manejar el resto del grupo que eran trabajadores y rápidos aprendiendo. Tiempo después apareció su maestra particular y me dijo que ella me ayudará a trabajar con ella (mitad de año).*

Me di cuenta que no estamos capacitados para las leyes de inclusión, debemos prepararnos para ese tipo de situaciones o tener más apoyo para mejorar su estadía en la escuela y la de los docentes”. (Graduado 6).

Nos dice también al respecto otro graduado:

*“Esto es lo que ocurre, es **la imposición de la inclusión**. Sí, nos están imponiendo, hay que tener cuidado con eso, de que un plan sale y **la escuela levanta la mano y dice yo puedo**. Siempre todo es la escuela puede, la escuela puede, la comida en la escuela, la escuela puede, es decir yo puedo, yo puedo” (taller 1).*

Podemos pensar que los profesores noveles, dependen de las circunstancias en las que están trabajando y dependen también de la experiencia que tengan y del contexto en el que están, de la trayectoria de aprendizaje que han tenido.

Podríamos hipotetizar también, que las huellas más homogéneas incorporadas del sistema educativo, generan en los graduados una sensación de incomodidad e impotencia ante los desafíos de la inclusión. Tal vez la matriz “elitista” de cómo fue concebida la escuela secundaria desde sus orígenes, produce en los graduados esa tensión y sensación de imposición.

Nos preguntamos, siguiendo los aportes de Tiramonti (2010), Terigi (2009) entre otros, si el formato de la escuela media es el que entra en cuestión aquí, si se tensiona con un modelo de escuela homogénea, única, en contextos altamente complejos, con poblaciones que son bien diversas?

Planteado así, los aprendizajes en el campo profesional en los inicios de la docencia, nos muestran que los graduados noveles, aprenden contra sus propias ideas acerca de la imagen de docente que tienen acuñada, sea ésta por sus propios procesos biográficos o por lo que la formación docente de grado les dió. Es un aprendizaje “contra” sus visiones de docente, de enseñanza, de escuela, que amerita tal vez, una mayor reflexión acerca de en qué aspectos y cómo los formamos.

CAPÍTULO VII

REFLEXIONES FINALES

VII.a. Reflexiones acerca de la práctica de investigación... Un lugar en construcción y permanente dialéctica

En esta investigación busqué conocer –como ya lo expresé-, *“Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales –Universidad Nacional de Misiones (UNaM).*

Realizo en este apartado, una reflexión acerca del proceso de investigación y de la *construcción de mi propia práctica, el lugar que asumí como investigadora en este trabajo* y el análisis de los logros y de las dificultades que surgieron en el devenir de la investigación.

Desarrollar la tesis fue un gran desafío, porque implicó trabajar con los graduados nóveles, que fueron alumnos nuestros. El propósito inicial fue visibilizar las voces de los graduados, con relación a sus percepciones acerca de los aprendizajes y experiencias que son formativas en las escuelas donde realizan sus primeros desempeños docentes.

Asumo que esta investigación ha sido un desafío que supuso reconocer el *“compromiso y distanciamiento”* (Elias, N; 2002) del quehacer investigativo, sobre todo porque lo que investigué, me involucra directamente. Fue ineludible para tal distanciamiento, tomar en consideración la existencia de múltiples abordajes teóricos, con el propósito de discutir mi propio involucramiento, así como requerí de la mirada de los otros.

Opté por trabajar de manera situada y, para ello, acudí a la perspectiva interpretativa, en el sentido que busqué comprender el mundo de la vida desde la perspectiva de los graduados.

Consideré al lenguaje como "...un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social" (Vasilachis, 1992, p.153).

Y a la realidad como construcción social, como producción humana, en la cual importó el análisis de los valores y de los significados que daban, más que la búsqueda de causalidad y de las generalizaciones. Como dije, cobró importancia aquí el contexto, *el mundo de la vida, el entendimiento*. Aprendí, cada vez más, a interesarme por la perspectiva de los graduados.

Reconozco que como agente social, pertenezco al mismo campo que investigué. Como tal, poseo condicionamientos sociales, culturales, actuales e históricos.

Acudí en todo momento al análisis de los aspectos *macro* y *micro*, en un juego de permanente relación dialéctica. Al estudiar el **marco socio-histórico-político de la formación docente de la FCEQyN**,¹⁶ pude advertir la relación dialéctica entre los aspectos macro y micro-institucionales, en tanto la trayectoria de los Profesorados, influye y deja huellas en las actuales configuraciones de las experiencias que los graduados comunican.

Desde este marco, las carreras de Profesorados en Biología, Matemática y Física de la UNaM, forman parte de una institución del campo social. De allí que no descuido la *historia e historización* de la formación docente de la institución, en las que advierto las "marcas" que deja en los graduados, a las que me referiré en el próximo apartado.

Considero también, los cambios en las políticas educativas del país, los atravesamientos de la política de los 90, la resistencia a dichos cambios, el traspaso de toda la formación docente a la FCEQyN, que son indicios de esa relación dialéctica.

Acudí también a la realización de talleres con los graduados y a entrevistas a algunos de ellos, así como busqué conocer la visión de los directivos de las escuelas donde se desempeñan.

¹⁶ Desarrollado en profundidad en el Capítulo II.

Tuve que asumirme como instrumento en el proceso de investigación. Para ello intenté colocarme, como expresan investigadores cualitativos de corte interpretativo, en "*los zapatos del otro*", comprender sus puntos de vista.

Ineludiblemente tuve que trabajar mis deseos y creencias, en tanto podrían influir en la construcción del objeto de estudio. Situación que me exigió *sensibilidad y escucha atenta*, para generar un proceso comunicacional e interactuar en todo momento con los actores. Tarea que fui aprendiendo en todo este proceso de intercambio cognitivo.

Para realizar el proceso dialéctico entre la teoría y la empiria fue necesario, en todo momento, volver a leer los registros de los talleres, el diario de campo, las entrevistas, las respuestas a los cuestionarios.

No pude negar mi subjetividad- como ya lo expresé- y la de los actores implicados en todo el proceso. Tuve que afrontar mi *implicación*, porque lo que estudié forma parte del campo socioeducativo y de mis prácticas cotidianas. Esto, inevitablemente, me involucra con estas prácticas sociales y con los *saberes del sentido común*, que aquí se pusieron en tensión.

Las reflexiones que como investigadora realicé, acerca de mis acciones, sentimientos, impresiones se fueron transformando en datos y formaron parte de la interpretación. En este sentido, el diario y mis notas fueron un elemento, como decía, necesario.

Busqué en todo momento *la reflexividad epistémica*, a través de procesos de *autorreflexión*, de la permanente mirada y análisis de mi práctica como investigadora. Situación que me permitió asumir un posicionamiento desde dónde mirar y analizar también aquellos *condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación*. También recurrí a la mirada crítica de la directora del proyecto de tesis y especialmente, a las devoluciones que realicé a los graduados, como instancias que me permitieron objetivar.

Durante el proceso de investigación, la "*reflexión epistemológica*" (Vasilachis, Op. Cit.), me permitió el suficiente distanciamiento para generar reflexividad y la mayor objetivación posible. Así, iluminó este proceso la "*epistemología del sujeto conocido*". Nos constituimos graduados e investigadora, como sujetos de este proceso, de allí que también acudí a la perspectiva crítica.

Asumo que esta manera de investigar es más una forma de pensar, que sólo tener una serie de estrategias y técnicas para concretar la investigación. Al respecto aprendí a correrme de la tensión sujeto-objeto, reconociendo que *mirar y escuchar*, no son dos facultades independientes en la investigación. Reconozco entonces que la disciplina de la que formo parte, así como mi itinerario formativo, atravesaron mi mirada, las lentes y escucha, fueron condicionantes, pero no determinantes del proceso de investigación. Por eso tuve que ser vigilante en todo el proceso.

Recupero, como dije anteriormente, el valor que han tenido los talleres con los graduados, por un lado, como *técnica colectiva* para poder identificar aquello que los mismos piensan. Por otro, como la posibilidad que me brindaron para comunicar, presentar los resultados parciales y finales del proceso de investigación. Situación que generó mayor *reflexividad, la objetivación, la creación y recreación constante del conocimiento*.

Fueron los talleres los que posibilitaron el trabajo relacional entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos científicos. Tarea que se realizó en un diálogo colectivo y de intercambio de información. Además, me permitieron no sólo triangular, sino validar la investigación. Así, la teoría surgió como consecuencia de la comprensión de los sentidos brindados a las experiencias formativas.

Tanto en los talleres como en las entrevistas, aprendí a escuchar. La escucha en mi condición de tesista, ha sido de mucho aprendizaje, así como también aprender de los gestos y miradas. Esto me posibilitó comprender algo de los sentidos y la significación que los graduados comunicaban.

Considero que asumí una concepción de sujeto en la que investigador e investigados tenemos en común *lo esencial*: la capacidad de crear lenguajes, cultura, el pensar, reflexionar, pero ineludiblemente nos diferenciamos existencialmente. La existencia nos hace únicos. Somos sujetos también en contexto.

En este sentido, el trabajo de validación me permitió considerar, por un lado, las exigencias epistemológicas del conocimiento científico y además, construir saberes de manera cooperativa con los graduados.

El resultado que aquí surge es producto de la *construcción cooperativa* e *intercambio cognitivo*. Reconozco que, como investigadora, no me presenté ante los graduados de manera *inocente, ni desinteresada*, sino que he establecido el encuadre de trabajo desde el comienzo, explicité los propósitos de la investigación y mi lugar de tesista. Comunicué los objetivos de la investigación, las estrategias para llevar a cabo ese proceso, entre otras cuestiones.

Asumo que intenté con la investigación no colaborar con la reproducción, sino buscar (como sujeto integrante del campo de la formación docente), interrogar, dialogar y comprender críticamente aquellas experiencias que, desde las voces de los graduados son consideradas formativas. Busqué además, advertir las razones que asignan y comunicar las mismas en tanto colaborarán con las prácticas de formación docente. Traté, en todo momento, de correrme de la razón instrumental, para advertir en esas prácticas aspectos más contextualizados en una permanente dialéctica con la dimensión socio-histórica.

El proceso de "*textualización*", ha sido una tarea compleja. Tuve que asumir que no sólo ubicaba "...vidas ajenas en "nuestro" texto, sino, sobre todo, por ser un trabajo moral, política y epistemológicamente delicado" (Geertz, 1988b como se cita en Cardozo de Oliveira, 1996, p. 8). Realizo así una "interpretación", que ineludiblemente está condicionada por la perspectiva teórica que pude desarrollar y asumir.

Puedo así reflexionar, sobre la base de esta experiencia, que es posible realizar una investigación con participación real de los protagonistas en el devenir de la construcción de conocimiento, que buscó ser cada vez más colectivo.

Observo que, en este sentido, la participación en los talleres, generó aprendizajes no sólo a partir del diálogo crítico que entablan entre ellos, sino como lo expresé, en poder concretar otros modos de conocer que colaboran con procesos de construcción de conocimiento sobre el objeto de investigación y además, validar el proceso. El grupo se constituye como comunidad de aprendizaje, dialoga con sus experiencias, saberes e ideas. Son conscientes de este proceso de producción colectiva de conocimiento y buscan, en todo momento comunicar sus puntos de vista.

Deseo destacar también, que estas instancias me brindaron la posibilidad de realizar una experiencia de investigación desde la perspectiva interpretativa y crítica, en el sentido que logré llevar a cabo con el grupo, una experiencia concreta de praxis educativa, en la que busqué en todo momento recuperar la dialéctica teoría-empiría. Además, pude poner en tensión la relación objetividad-subjetividad y correrme de una mirada única y omnipotente de investigar, no tuve la pretensión de superioridad, en tanto considero que logré reconocer aquí, las voces de los graduados y sus potencialidades creadoras y emancipadoras.

VII.b. algunos indicios y señales que surgen... los hallazgos en la investigación.

Advierto en el recorrido de este proceso de indagación, algunos nudos de sentido que considero son hallazgos en esta investigación, a saber:

VII.b.1.Las huellas formativas de la trayectoria de la formación docente

Pude advertir que ya en los orígenes y bases fundacionales de las carreras de Profesorados, en el marco del Instituto Superior de Profesorado en la Provincia de Misiones, en sus fundamentos y en las visiones de los entrevistados, muestran indicios de una base problematizadora y crítica, que se expresa como un principio constitutivo

de la formación docente. Existe una preocupación por trabajar desde una concepción de formación docente con bases centradas en la indagación y búsqueda de interrogantes más que de certezas acerca de la realidad. Esto se advierte, especialmente, en los recursos que utilizan los graduados en las escuelas para transitar este espacio de umbral en la profesión docente.

En el capítulo II, advierto esta relación dialéctica con la dimensión histórica. Reconozco la impronta y principios curriculares con base en la "escuela activa" o "nueva", en la visión de experiencia y educación de Dewey y, más adelante en el tiempo, hay una formación con bases teórico referenciales en la Psicología Social de Pichón Riviére, y un anclaje formativo en el campo de la salud y el ambiente.

En el marco de los cambios curriculares que surgen con el advenimiento de la democracia en el año '84, el trabajo sobre algunos principios formativos trabajados en el capítulo II, muestran bases democratizadoras de conocimiento y el ingreso, ya en esas circunstancias, de indicios de formación sociocrítica.

Nos preguntábamos *¿qué entendemos por formación?, ¿Dónde se forman entonces los profesores? Y ¿en qué aspectos se forman?, ¿Cómo vivieron esa nueva situación, la saben aprovechar?, ¿Serán estas experiencias vividas un enriquecimiento para el quehacer docente?, ¿Con qué funciones docentes se encontraron?*

Cobran aquí especial valor una formación que les brindan algunos recursos para transitar esta situación de umbral, de pasaje, de espacio transicional. Pueden tomar decisiones, autogestionan sus propios procesos, son partícipes de experiencias de curriculum como campo socio-cultural, donde se los pone en situación no de reproducción, sino de producción. Aprenden a valorar en esas circunstancias, el encuentro con los otros; aprenden "las reglas de juego" de las instituciones, de la enseñanza, de la docencia.

En este pasaje, encontramos que se **tensiona la noción de práctica**. En el sentido de entender de, ¿si la práctica es la que hicieron cuando estaban como estudiantes en la universidad, o si es la práctica que van a hacer en las escuelas? El planteo es: ¿Qué representaciones tenemos unos y otros acerca de esas prácticas?

Muestran una visión de práctica educativa que no se reduce a lo escolar, es construcción social, cultural, política. Visualizan que toda práctica educativa requiere del compromiso de quienes en ella intervienen. Se advierte en los graduados un cambio de posición, de lugar en este tránsito formativo. Visualizo que aparece un sentido ético, una visión humanista.

Aquí nos preguntamos por la tensión que se les produce a los graduados al sentirse “objetos de la evaluación” de sus colegas, y no sujetos capaces de confiar en sus propias capacidades. Esta manera de percibir que surge aquí: ¿no será algo que habrán “aprendido” a sentir en la etapa de estudiantes, bajo las circunstancias del desarrollo de las primeras prácticas en el aula?. Porque si bien las instancias de las prácticas en la formación de grado, están connotadas por el peso de la evaluación; pareciera que esas mismas percepciones las sienten ahora en sus primeros desempeños como docentes en las escuelas. Viven la experiencia como una instancia de control. Nos interrogamos: ¿Por qué viven como control, vigilancia, será que se tensionan aquí las huellas positivistas, más conservadoras de ser docentes? ¿Qué aspectos de la formación de grado se presentifican?

¿Dónde aprendieron esta extrema sensibilidad ante la mirada externa? ¿Por qué es tan importante la mirada externa? ¿Por qué los graduados no fueron al campo laboral con otra perspectiva?

VII.b.2. Las experiencias formativas y los aprendizajes que logran en los primeros desempeños como docentes

Nos preguntábamos en los apartados anteriores ¿Qué aportes le brindó la escuela que fueron significativos en esta instancia de los primeros desempeños docentes?

Puedo advertir, a la luz de la investigación, que la institución escolar donde se desempeñan los noveles graduados, tiene un peso bien importante como generador de prácticas, pero que no es decisivo. En todo caso condiciona, a veces tensiona la formación de grado, las biografías de los sujetos, pero no las determina. Asumo sí, que la escuela donde se inician, les posibilita generar aprendizajes implícitos, e informales

que se constituyen, en algunos casos, en *experiencias formativas*. Aprenden actitudes, valores, normas, estrategias, etc.

Reconozco entonces que los primeros desempeños son también formativos, muchas veces modelan los modos/formas de pensar, de percibir y de actuar.

Puedo reconocer que existen experiencias formativas en esta instancia de umbral e iniciación laboral donde se puede advertir que en muchos casos, dependen de los estilos y dinámicas institucionales –de los tipos de institución: públicas, privadas, urbanas, rurales-, de la instancia de diálogo formativo entre lo que la formación docente de grado les proporcionó acerca de formas innovadoras de enseñanza de las ciencias, maneras de ver el mundo.

Se constituyen a todas luces en experiencias formativas, que los graduados significan, aquellas situaciones vinculadas, por un lado, a cómo viven este momento de tránsito, de inter condición de vida, respecto a las condiciones de trabajo y a la cultura institucional de las escuelas donde transitan, a los vínculos interpersonales, a lo que llaman "la gran diferencia entre instituciones públicas y privadas", al acompañamiento institucional. Además, recuperan experiencias relacionadas con lo curricular y la enseñanza, donde pueden en ese espacio transicional, vincular la teoría y la práctica que la formación de grado les brindó. Tienen interesantes recursos desde el plano epistemológico y didáctico.

En este sentido he encontrado, en algunos casos, reproducción de modelos de enseñanza y un modo más conservador de pensar la docencia, porque a veces el docente novel queda sujetado a la presión de sus colegas, de los padres, de los directivos, de la vida en las escuelas y a las propias huellas del sistema educativo. Pero también he advertido un bien interesante espacio escolar formativo con propuestas y visiones de los docentes noveles que buscan a todas luces producir, construir alternativas, crear aun en condiciones laborales que podrían no propiciar o facilitar procesos más constructivos e innovadores. Se muestran preocupados y ocupados de los asuntos que tienen que ver con la enseñanza, desde una visión más amplia que

restringida solo a lo instrumental o al aula. Plantean a la docencia como un trabajo “humanizador”, en el caso de los directivos los ven como “generadores de procesos participativos, democráticos, constructivos”.

Nos preguntamos ¿Es confianza en los saberes que traen los graduados nóveles o hay una representación social acerca de que son los que llevan “la innovación” a las escuelas en torno a la enseñanza, por eso, en esa cuestión no son orientados? O, ¿la escuela está tan atravesada por otras cuestiones que se corre de su especificidad?

VII.c Rasgos distintivos de las experiencias de los nuevos graduados en las escuelas secundarias

Finalmente, advierto tres rasgos distintivos de las experiencias de los nuevos graduados en las escuelas secundarias, en esta instancia de pasaje, iniciática, de tránsito entre un mundo, el de estudiante y otro, el de profesor. Instancia de frontera simbólica y espacio intersticial entre el pasaje de la universidad a la vida escolar.

Por un lado, desde el conocimiento, nos muestran que el oficio docente es una profesión bien compleja en tanto, al enseñar, los graduados no pueden “aplicar lo aprendido”, sino que se observa que con lo que la formación docente les dio, ellos pueden crear, innovar, recrear en cada grupo de alumnos, en cada clase, en cada escuela donde trabajan, especialmente, consideran en sus prácticas las características que tienen los actuales escenarios educativos.

Estos rasgos que observo de los nuevos graduados de los profesorados de la FCEQyN, como son la capacidad de crear, recrear, innovar, nos muestran que en su quehacer no trabajan desde la simple repetición, reproducción de técnicas ni de teorías, sino que tienen la posibilidad de pensar en situación, de recrear en situación, de producir en situación y no de reproducir, se apoyan si, en los saberes y técnicas aprendidos, pero no las reproducen.

Desde *el plano ético-político*, en estas circunstancias producen un saber situado, contextualizado, muy relacionado con los grupos de alumnos con los que trabajan y

sobre todo vinculado a las situaciones que se les presentan en su quehacer y que tienen que afrontar. Se muestran, en este sentido, muy comprometidos con la actividad y construyen así una identidad de la actividad docente que los distingue y diferencia en el quehacer cotidiano.

También advierto que es un trabajo de fuerte implicación personal, desde el lugar de ser un trabajo al que denominan "*humanizador*". Situación que involucra vínculos con otros, se advierte así esa implicación con lo que está pasando en su quehacer y el compromiso social que asumen. A los graduados, en este sentido, les pasan cosas con las situaciones que viven, y actúan comprometidamente en dichas circunstancias.

Reconozco así que no sólo muestran pericias técnicas, sino que se visualiza que en su quehacer, comunican la posibilidad que tienen de un pensamiento con capacidad de operar con otros y sobre otros, situaciones en la que muestran indicios de capacidad reflexiva. Además de mostrar cómo es un trabajo con sus sentimientos, con lo que sienten, situación que también los compromete con lo que están haciendo.

Entonces, advierto que su compromiso incluye, como expresaba, no sólo un saber técnico-instrumental, sino un conocimiento situado, en el sentido que se sustenta en los hechos que viven e incluye, además, sentimientos que los ligan, relaciona y posicionan de una manera comprometida con lo que hacen.

No sólo aprenden de la lógica de la estructura/burocrática de la institución, aprenden que conseguir horas es un espacio de lucha. Muchos de los graduados se inician a través de desplazamientos. Ahora, estos no son los únicos aprendizajes que les han habilitado a los graduados construir una mirada acerca del campo docente. De manera más oculta, menos visibles, se dan procesos de aprendizajes bien *relacionales*. Integran afectividades y conocimiento, sin evitar y negar la conflictividad propia de estos procesos de apropiación. Reconocen que tienen por ejemplo, que modificar el curriculum para conocer a los alumnos, que tienen que trabajar entre "los Nap y la realidad" viviendo la docencia como "un compromiso social".

Se rescatan aprendizajes, desde lo curricular, lo pedagógico-didáctico en el aula; pero a su vez, surge lo socioeducativo institucional, el lugar del poder, de los vínculos, los espacios sociales que ocupan los sujetos, la mirada al docente por el propio docente, los conflictos, entre otros. Se tienen que “apropiar del clima institucional”.

En este sentido, construyen el campo como un espacio social, de comunicación, que se les presenta pleno de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad e impredecibles a la vez. Tanto que los llevan al “shock de las prácticas” en estos “ritos de iniciación”. Es imposible en estas prácticas no aprender de lo imprevisible y las incertezas. Hicieron carne en la propia construcción, la multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan.

Ya nos preguntábamos ¿Es confianza en los saberes que traen los graduados noveles o hay una representación social acerca de que son los que llevan “la innovación” a las escuelas en torno a la enseñanza, por eso, en esa cuestión no son orientados? O, ¿la escuela está tan atravesada por otras cuestiones que se corre de su especificidad?

Por otra parte, puedo advertir que, la transición hacia el espacio social de la prácticas profesionales, implica la comprensión de que trabajar en la docencia es mucho más que trabajar en el aula. Que, la escuela es su complejidad enseña dimensiones del ser docente que la formación de grado no enseña. Es probable que se esté generando en la formación de los estudiantes una sobredimensión y centración en los asuntos didácticos.

Observo también, que aun persiste una formación que sobrevalora lo técnico, sin embargo, al insertarse en las escuelas pueden desafiarse, resignificar desde una perspectiva práctica. Tienen la posibilidad de resignificar los recursos que deberían desarrollar los docentes al formarse. Aparece aun muy empobrecida la capacidad de nuestros graduados de hacer una lectura ética, política, ideológica de las situaciones involucradas y de las propias trampas ideológicas que nos atraviesan. Nos falta la vuelta a una formación docente más práctica y, una formación real de una perspectiva crítica. Se tendría que tomar más en consideración procesos como los de resolución de

problemas, desarrollo de iniciativas en contextos situados, tratamiento de la inmediatez, entre otros.

Puedo reconocer que la visión de formación docente acuñada por los graduados involucra, no sólo lo transitado en la formación de grado y la apertura de formación que construyen en las escuelas en el proceso de socialización laboral, además en la apertura que muestran para asumir procesos de formación permanente que favorecen su desarrollo profesional.

Situación que significó ampliar nuestra concepción de posibilidades y límites de un espacio social que está condicionado: las escuelas y la formación docente.

Estos indicios/señales que surgen a modo de hallazgos en la investigación parecieran ser algunas pistas para seguir incluso pensando la formación docente de grado y continua.

Considero que los hallazgos de esta investigación pueden abrir caminos para aportar a repensar la propuesta curricular de los Profesorados Universitarios, en políticas de formación docente que propicien cada vez más una visión problematizadora de la realidad socioeducativa, así como para pensar en otros ejes formativos y de trabajos de extensión con graduados que se están desempeñando en escuelas e instituciones del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1986). *La Práctica Docente: Una Interpretación Desde Los Saberes Del Maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales. Rosario: CRICSO y Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario. pp 5-16.
- Achilli, E. L. (1988). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes.
- Achilli, E. L. (1996). *Práctica Docente Y Diversidad Sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, E. L. (2000). "Aprendizajes y práctica docente". En: Revista Ensayos y Experiencias N° 33, Año 6, Mayo-Junio 2000. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. pp 18-25.
- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Agno, R. (1989). "El taller de educadores y la investigación". En: Cuadernos de Formación Docente N°9. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (1998). "El maestro que aprende". En: Revista Ensayos y Experiencias. Año 4, N° 23. Buenos Aires: Novedades Educativas. pp 2-17.
- Alliaud, A y Duzchatzky, L. (comp). (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: IICE, Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En: Davini Ma. Cristina (Coord) *De aprendices y maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers editores. pp 39-78.

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). "Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". En: Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 13, Nro 1. pp 89-100.
- Artieda, T. L. (1997). "Temas en el escenario educativo de Misiones (1946-1985)". En: Puiggrós, A. (Dirección). *La educación en las provincias (1945-1985). Historia de la Educación en la Argentina VII*. Buenos Aires: Galerna. pp 167-209.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bertely Busquets, María (2000). "Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar". Cap. 3. En: colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós. Pp 63-93.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Birgin, A.(1991) "Reproducción y cambio en la formación docente". Ponencia. En: Seminario *La investigación Educativa en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, agosto de 1991.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu P. (1991). *El sentido Práctico*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Boullough, R. (2000). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado". En: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós. pp.99-165.
- Camblong, A. M. (2003). *Macedonio. retórica y Política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: EDUDEBA.

- Camblong, A. M. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas, Misiones: Talleres Gráficos La Impresión.
- Calvo, B. (1992). "Etnografía en Educación". En: *Nueva Antropología* Vol. 12, Nro 42, México.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir". En: *Revista de Antropología*, 39, 1. Publicacao do Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofía, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo, 1996. pp 13-37.
- Carr W. y kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clandinin y Connelly. (1990). "Relatos De Experiencias E Investigación Narrativa". En: Larrosa y Otros. 1995. *Déjame que te cuente. Ensayos Sobre Narrativa Y Educación*. Barcelona: Laertes. pp. 10-59.
- Cavarozzi, M. (1999). "Modelos de desarrollo y participación política en América latina: legados y paradojas". En: *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*. Año IX, Nº 16, Santa Fe, Argentina, 1º semestre de 1999, pp. 131-148.
- Cornejo, Abarca, J. (1999). "Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 19, Formación Docente, Madrid:OEI. pp 51-100.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2002). "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" En: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Davini M.C. (Coord.). Argentina: Papers Editores. pp 13-37.
- Dewey, J. (1964). *Experiencias y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Dubet, F. (2007). "El declive y las mutaciones de las instituciones" En: Revista de Antropología Social. Vol. 16, sin mes, 2007. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp 39-66
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elías, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1999). "La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes". En: Perez Gomez, A; Barquín Ruiz, J; Angulo rasco, J. (editores). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pp 364-378.
- Esteve, J.M. (1993). "El choque de los principiantes con la realidad". En: Cuadernos de Pedagogía Nro 220. Madrid: CIDE. pp. 58-63.
- Ezpeleta J. y Rockwell E. (1983). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". Ponencia presentada en Reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. Versión revisada en 1984. Publicada en: *Pesquisa Participante*, Sao Paulo: Cortes Editora-Editores Asociados, 1986 y en *Documentos DIE N° 2*, México, 1986. pp 1-15.
- Ezpeleta, J. (1992). *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. Investigación del Departamento de Investigaciones Educativas- CINVESTAV-IPN-En: Revista Nueva Antropología. Vol XII, Num. 42, México, Julio 1992. pp. 27-42.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie documentos Nro 6. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gamberini, G. (2008). "Contar las primeras experiencias docentes". En: Chapato M. y Errobidard (Comp.) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp 59-73.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Programa de análisis institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- García Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: CIDE. pp 53-78.
- García Marcelo, C. (1999). "Estudio Sobre estrategias de inserción profesional en Europa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 19 Formación Docente, Madrid: OEI. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- García Marcelo, C. (Coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro. Edición electrónica. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf
- Gimenez, M.C y Oudín, A.M. (2013). "Identidad y Práctica Docente" Proyecto de Investigación Educativa. Código 16/Q437. Aprobado según Resolución N° 201/10 por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). "Profesionalización Docente Y Cambio Educativo". En: Alliaud Andrea y Duschatzky Laura (Comp.). *Maestros, Formación*,

Práctica Y Transformación Escolar. Buenos Aires: IICE UBA- Miño Y Dávila.
pp. 113-144

Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores Como Intelectuales. Hacia Una Pedagogía Crítica Del Aprendizaje*. Madrid: Paidós/ MEC.

Gutierrez, A. (2006). *Las Prácticas Sociales: Una Introducción A Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor. 4ta. Edición.

Huberman, M., Thompson, C. y Wiland, S. (2000). "Perspectiva de la carrera de professor". En: *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós. pp 19-98.

Jameson F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*: Paidós Ibérica.

Kemmis, S. (1999). "La investigación-acción y la política de la reflexión" En: Perez Gomez, A., Barquín Ruiz, J.y Angulo Rasco F. (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal.

Landreani, N. (1996). "El proceso de apropiación institucional (*o cómo pagar el derecho de piso*). En: *Revista Crítica Educativa*. Año I, Nro. 1. Buenos Aires, julio 1996. pp 6-14.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Dpto de Teoría e historia de la Educación*. Universidad de Barcelona. www.me.gov.ar/currifom/publica/OEI.../ponencia/larrosa.pdf. 28 de Noviembre de 2003. pp 1-14.

Mc Laren P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México DF: Siglo XXI. 2da edición.

- Mastache, A. (1993). *Representaciones Acerca De La Formación. Literatura Y Mito*. Documento de trabajo N° 2. Buenos Aires: IICE, UBA.
- Ministerio de Bienestar Social y Educación de la Provincia de Misiones (1985). "Pautas institucionales para la formación docente oficial". En: *El Currículo de Formación Docente para la Enseñanza Primaria de la Jurisdicción*. pp. 12-16.
- Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Oudin, A. (2013). "Las representaciones acerca de las "experiencias" que propician aprendizajes para el desarrollo profesional docente que tienen los estudiantes del último año Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales –UNAM". En: *Tesis de Maestría en Docencia Universitaria*, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Pinkasz, D. (1992). "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos": En: *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp 59-79.
- Remedi, E. et al. (1988). "La Identidad de una actividad: ser Maestro". En: Temas Universitarios. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana. DIE-CINVESTAV-IPN. Unidad Xochimilco. pp 5-42.
- Rockwell, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas". En: Rockwell, Elsie (Coordinadora). *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica. pp 13-57.
- Rockwell, E. (2008). *Huellas del pasado en las culturas escolares*. En: "¿Es la escuela el problema?". *Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. Edición Jociles María Isabel y Franzé Adela. Madrid: Editorial Trotta. pp 275-306.

- Sandoval Flores, E. (2009). "La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México". En: *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, Nro.1 2009. pp 183-194.
- Sandoval Flores, E. "Los alumnos: fuente de aprendizajes docentes. Pertenencia institucional". En: II Jornadas Internacionales, Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación. 9, 10 y 11 de abril de 2014. México.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- Sirvent, M. T. (1999). *El Proceso De Investigación*. En: *Cuadernos de Cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (2004). "Encuadre Metodológico". Cap. III. En: *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Primera reimpresión). pp 140- 148.
- Sirvent, M. T. et al. (2009). "Educación, participación e investigación: una experiencia de educación popular con jóvenes y adultos" En: *Programa de desarrollo sociocultural y educación permanente: La educación de jóvenes más allá de la escuela*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). <http://www.riargentina.org/Memoriaweb>. 12 págs.
- Tadeo da Silva, T. (org). (2000). *A producto social da identidades e da diferente*. Río de Janeiro, Brasil: Editora Vozes. 2ª edición.

- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002). "Nuevos tiempos y nuevos docentes". EN: IIEP, *Sede Regional del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación*. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/ndocentes_tenti-tedesco.pdf
- Terhart, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", En: *Revista de Educación*, Nro 284, pp 77-88.
- Terigi, F. (2009). "Los cambios de formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" En: *Revista propuesta Educativa*, Nro. 29, Buenos Aires, pp 63-71.
- Tiramonti, G. (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal". En: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005 889. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>. pp. 889-910.
- Tiramonti, G. Montes N. (Comp.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (Directora) (2012). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos I. Los Problemas Teórico-Epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias De Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

- Vera, R: (1988). "Orientaciones básicas de los talleres de educadores". En: Cuadernos de Formación Docente Nro7. Universidad Nacional de Rosario. Secretaria Académica. pp 1-31.
- Zoppi, A. M. (1998). *La construcción social de la profesionalidad docente*; Tesis de Maestría realizada en el marco del PROINC: Universidad Nacional de Jujuy.
- Zoppi, A. M. y Dubovitzky, P. (2008). *Los orígenes del perfeccionamiento docente institucional en Misiones. Desafíos, propuestas y quiebres*. Posadas, Mnes: Ediciones Del autor.