



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# Los docentes novatos en las escuelas infantiles

## Sus necesidades de saber y de acompañamiento v.1

Autor:

Goggi, Nora Estela

Tutor:

Fernández, Lidia

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores

Posgrado



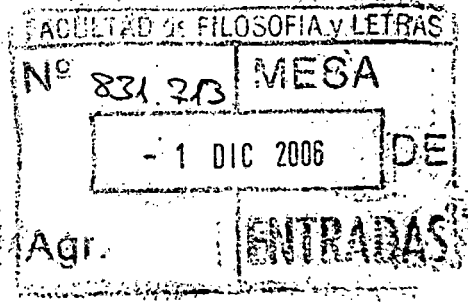
**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS

5-2-19

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras



## Maestría en Formación de Formadores

# LOS DOCENTES NOVATOS EN LAS ESCUELAS INFANTILES. SUS NECESIDADES DE SABER Y DE ACOMPAÑAMIENTO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

Maestrando: Goggi, Nora Estela

Directora de tesis: Prof. Lidia Fernández

TESIS  
5-2-19

Goggi, Nora Estela

4903-0062

[mercanti@fibertel.com.ar](mailto:mercanti@fibertel.com.ar)

[noramercanti@hotmail.com](mailto:noramercanti@hotmail.com)

*".....lo humano en sentido eminente, lo propiamente humano entonces, es la aptitud para transformar lo sucedido en suceder, en materia prima de una innovación. Así es como se llega a ser, de lo que parece definitivo y terminal, algo provisional y momentáneo, siempre pasible de ser reconfigurado....."*

*.....el hombre, en lo que tiene de creador, no proviene del pasado sino del futuro. Proviene del futuro y se dirige desde él hacia el presente, es decir desde la convocatoria que le hacen sus proyectos...."*

Santiago Kovadloff

### Agradecimientos

A Daniel, mi esposo, por haber comprendido el sentido que este proyecto tenía para mí en esta etapa de mi formación.

A mis hijos: Pablo, Lucrecia, Federico, Pedro, Juan y Santiago, porque me apoyaron incondicionalmente.

A la Prof. Lidia Fernández, mi directora de tesis, por su generosidad para compartir su saber, por su paciencia y por su firmeza en la exigencia.

A la Dra. Marta Souto por su generosidad en los espacios de formación que me ha abierto.

A los docentes entrevistados, porque hicieron posible gran parte de este trabajo.

A mis padres, porque ellos me enseñaron a valorar y disfrutar el conocimiento.

# INDICE

<b>CAPÍTULO I : EL PROBLEMA DE INVESTIGACION. UBICACIÓN CONCEPTUAL.....</b>	<b>1</b>
I.1. SOBRE EL TEMA Y LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	2
I.2. EL MARCO CONCEPTUAL .....	22
<b>CAPÍTULO II: EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>35</b>
II.1. TIPO DE DISEÑO .....	36
II.2. LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA.....	37
II.3. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA.....	41
<b>CAPÍTULO III: EL MATERIAL OBTENIDO.....</b>	<b>42</b>
III.1. MATILDE (DESCRIPCIÓN: CASO 1) .....	43
III.1.1. <i>El barrio y la escuela donde trabaja Matilde</i> .....	43
III.1.2. <i>Lo que Matilde dice sobre su experiencia de primer empleo</i> .....	44
III.1.3. <i>Lo que Matilde dice sobre su experiencia de primer empleo</i> .....	54
III.1.4. <i>Lo que Matilde dice acerca de su experiencia de primer empleo, por medios expresivos</i> 59	
III.1.5. <i>¿Qué dicen las maestras expertas que están con Matilde?</i> .....	61
III.1.6. <i>¿Qué dice la directora de Matilde?</i> .....	84
III.2. CELINA (DESCRIPCIÓN: CASO 2) .....	94
III.2.1. <i>El barrio y la escuela donde trabaja Celina</i> .....	94
III.2.2. <i>Lo que Celina dice sobre su experiencia de primer empleo</i> .....	95
III.2.3. <i>Lo que Celina hace en un día de trabajo</i> .....	105
III.2.4. <i>Lo que Celina dice acerca de su experiencia de primer empleo, por medios expresivos</i> 109	
III.2.5. <i>¿Qué dicen las maestras expertas que están con Celina?</i> .....	110
III.2.6. <i>¿Qué dice la directora de Celina?</i> .....	125
III.3. COMPARACIÓN: MATILDE, CELINA Y SUS COLEGAS.....	133
III.3.1. <i>Lo que resulta de la observación</i> .....	133
III.3.2. <i>Lo que dicen las entrevistadas</i> .....	138
III.3.2.1 <i>El acceso al primer empleo</i> .....	138
III.3.2.2 <i>La inserción institucional</i> .....	139
III.3.2.3 <i>El docente que recién se inicia y sus necesidades de saber</i> .....	144
III.3.2.4 <i>Fuentes y modos de acceder al saber necesario</i> .....	152
III.3.2.5 <i>El papel de "los otros"</i> .....	161
III.3.2.6 <i>El papel de la persona</i> .....	166
III.3.3. <i>Habla el maestro "tipo" de primer empleo</i> .....	167
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS DEL ANÁLISIS. UNA PRESENTACIÓN SINTÉTICA .....</b>	<b>170</b>
IV.1. EL DOCENTE QUE RECIÉN SE INICIA EN SITUACIÓN DE PRIMER EMPLEO .....	171
IV.2. EL DOCENTE QUE RECIÉN SE INICIA Y SUS NECESIDADES DE SABER.....	178
IV.3. LA ESCUELA COMO ESPACIO EN EL QUE SE VA ADQUIRIENDO EXPERIENCIA EN EL TRABAJO .....	182

<b>CAPÍTULO V: UNA VUELTA A LA TEORÍA Y LA RESPUESTA A LOS INTERROGANTES DEL PROBLEMA.....</b>	<b>191</b>
V.1. UNA VUELTA A LA TEORÍA.....	192
V.1.1. <i>El carácter iniciático de la situación de primer empleo</i> .....	192
V.1.2. <i>El reacomodamiento identitario</i> .....	193
V.1.3. <i>El tema del conocimiento necesario</i> .....	197
V.1.4. <i>La construcción de competencias en la práctica profesional</i> .....	201
V.1.5. <i>Aprender a hacer el trabajo</i> .....	206
V.2. LA RESPUESTA A LOS INTERROGANTES SOBRE EL PROBLEMA.....	212
 <b>CAPÍTULO VI: HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>216</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>221</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	<b>226</b>
ANEXO Nº 1: REFERENCIAS TEÓRICAS .....	227
ANEXO Nº 2: OBSERVACIÓN DEL AMBIENTE INSTITUCIONAL .....	234
ANEXO Nº 3: ENTREVISTAS.....	235
ANEXO Nº 4: CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	247
ANEXO Nº 5: CATEGORÍAS.....	275
ANEXO Nº 6: JORNADA DE ACOMPAÑAMIENTO .....	279

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACION. UBICACIÓN CONCEPTUAL**



## **I.1. Sobre el tema y la problemática de la investigación**

Al entrar en su primer empleo el maestro novel inicia un período de socialización profesional en el trabajo mismo. En ese período diversas figuras y circunstancias adquieren influencia- mostrando lo que hay que hacer, exigiéndolo, prestándose como figura de identificación, cuidando, acompañando, obstaculizando unos comportamientos y facilitando otros.

¿Qué busca el docente novato?... ¿Aprender a hacer; adquirir capacidades y competencias para el desempeño....? ¿Participar del saber-hacer de la institución a la que ingresa....? ¿Apropiarse de su posición y de su función...? ¿Recibir ayuda de aquellos con más " experiencia"...? ¿Buscar el apoyo de aquellos a quienes reconoce con más saber...con más poder...? ¿Probar-se a sí mismo...confirmar su elección profesional...?

¿Qué necesitan saber los docentes novatos de las escuelas infantiles en la situación de primer empleo? ¿Cómo adquieren ese saber? ¿Qué tipos de acompañamientos buscan? ¿Qué ayudas encuentran? ¿Qué ayudas usan?

¿Qué saberes y apoyos en la práctica del desempeño profesional van generando acceso/experticia a la cultura profesional; seguridad en el desempeño/saber...?

¿Cómo transformar esos espacios de " buscar y dar ayuda" en espacios de formación para el docente novato y para el docente experto? ¿Cómo re-conocerlos como espacios de formación?

Dos son las cuestiones que me acercan al problema de investigación, ambas ligadas a mi historia profesional en el Nivel Inicial, como formadora de base de docentes para el Nivel, como coordinadora pedagógica de grupos de trabajo de docentes, como asesora pedagógica de escuelas infantiles. Por un lado, la situación de primer empleo, como un hito en el proceso de socialización profesional en el que se ponen en juego dos instituciones: la institución de la formación inicial y la institución donde se inicia la práctica profesional. Por otro lado, las transformaciones que el contexto político, económico y social impuso a la institución "trabajo" en el Nivel Inicial, determinando un aumento de docentes expertos ( con 15, 20 o más años de antigüedad). Así, el ejercicio profesional en el Nivel, que en épocas pasadas era visto como un tramo en la historia personal ( hasta que se modificaban las condiciones con el matrimonio, la llegada de los hijos, y su consecuente retirada del docente del sistema) o en la historia académica (un paso transitorio por el sistema, mientras se completaban otros estudios superiores que habilitaran para otro ejercicio profesional) constituye hoy, para muchos, un lugar de permanencia en el puesto de trabajo. Como consecuencia, la figura del " docente experto" aparece en las

escuelas infantiles con mucha mayor frecuencia y configura un espacio de poder-saber relativamente poco explorado. Un saber experto que "está disponible" en la institución escolar. Un saber experto que puede canalizarse en el trabajo de aula, en los proyectos institucionales, en las aspiraciones personales de ascenso profesional (aspiraciones a cargos directivos) y también en la posición de transmisor/mediador de su cultura institucional en la socialización del docente novato - sobre todo en las situaciones en las que la escuela no tiene previsto sistemas o dispositivos de acompañamiento.

Mi experiencia profesional, me ha mostrado que los maestros que se inician en el desempeño profesional, suelen plantearse interrogantes acerca de qué saben, qué no saben, qué necesitarían saber. La experiencia que se va obteniendo en la propia práctica y el apoyo de colegas y directivos, son reconocidos como fuentes para ir resolviendo esos interrogantes.

En el sentido que Ferry (1997) da al término, el trayecto desde la formación de base para la docencia hacia la posición experta en la práctica profesional es en sí mismo un trayecto de formación.

Defino la "posición experta" como aquélla en la que el docente alcanza un grado de habilidad profesional para manejarse con autonomía y solvencia frente a los problemas y sorpresas que plantea el campo de desempeño. Por lo tanto, el alcanzarla supone el haber desarrollado un estilo de hacer y pensar sobre lo que se hace.

Tal como lo planteo, la primera inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente novato en un espacio en el que se entrecruzan su preparación para la práctica profesional, las prácticas que efectivamente tienen lugar en la institución escuela y las modalidades de transmisión de la cultura profesional. El supuesto es que tal inserción puede constituirse para el principiante en una experiencia formativa, en la medida en que favorezca el reconocimiento de la propia implicación; le permita captar las instituciones que operan en sí mismo; genere cambios; abra la posibilidad de reflexión sobre sí mismo y sobre su propia práctica.

Considerada la formación como un proceso personal que requiere de la mediación de otros, es en la situación de inserción en el campo profesional de desempeño que me interesa indagar las necesidades de saber y acompañamiento de los docentes novatos del Nivel Inicial y las mediaciones que operan en esta situación y la convierten en una posible situación de formación.

Este interés lleva a la delimitación de un objeto complejo que se refiere a un proceso: la inserción en el campo profesional y dentro de él el tiempo de la primera experiencia laboral.

Ubico el objeto de indagación en un espacio institucional: la escuela infantil (en la que tiene lugar el proceso de inserción profesional del docente novato) y su cultura institucional; en un tiempo de la formación: los inicios del desempeño profesional; en una trama de relaciones: la relación con el propio saber, la relación con el saber de los otros, la relación con la cultura de la institución, la relación consigo mismo en el camino de construcción de la propia identidad profesional.

La temática así delimitada ha sido abordada en investigaciones focalizadas en la situación de inicio en la docencia y en la formación de docentes en los lugares de trabajo.

La revisión de estas investigaciones mostró que son pocos los estudios sobre la situación de primer empleo en los docentes de educación inicial pero que no obstante, hay una amplia producción en torno a los temas de la formación inicial y la socialización profesional.

Una gran parte de las preocupaciones de los últimos tiempos en torno a estos temas están centradas en el **estudio de la situación de formación inicial** – también llamada formación de base o formación de grado-, sus relaciones con los procesos de reforma curricular de los institutos de formación superior y el impacto que produce la inserción en el campo profesional.

En relación con estas temáticas, resulta de interés para esta tesis la investigación que se realiza en la década de los '90 bajo la dirección de Claudine Blanchard Laville.<sup>1</sup>

Se trata de una investigación sobre la formación de docentes encargada por dos I.U.F.M., en el marco de un proceso de reforma curricular. Al terminar cada año, cada Instituto distribuía un cuestionario solicitando a los docentes en formación la opinión con respecto a la formación. Después de algunos años en los que se había tratado de hacer un esfuerzo por cambiar la formación en función de las respuestas, se encontraban resultados paradójicos: los docentes en formación decían que lo que aprendían en el Instituto era formador, pero no los ayudaba para ser docentes.

El equipo de investigadores ya había hecho antes una investigación sobre la formación continua, a partir de la cual trató de mostrar que el análisis de necesidades de los docentes en formación se situaba en una postura behaviorista que no tenía en cuenta los conflictos del propio docente. Los docentes se

---

<sup>1</sup> Blanchard Laville, Claudine: Universidad París X, Nanterre, Francia; 1991. Se trata de una investigación encargada por dos I.U.F.M. (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) y comentada por la Prof. Blanchard Laville en el Seminario "Psicoanálisis y Formación", en el marco de la Maestría en Formación de Formadores; UBA; 2002. Utilizo la forma narrativa pues me interesa también -como antecedente- el proceso que se llevó a cabo a lo largo de la investigación misma, especialmente la relación teoría-empiría.

manifestaban desilusionados con la formación, pero sin poder decir qué esperaban de ella. Para los investigadores, la "desilusión" parecía estructural a la situación de formación. La aceptación de que configuraría un estado subyacente a la formación, conducía a pensar más que en cómo evitarlo, en cómo acompañar ese proceso.

La investigación solicitada por los I.U.F.M.- sobre los docentes en formación inicial- empezó como una investigación longitudinal a lo largo de cuatro años, y con una perspectiva clínica. Parte de las unidades que constituían la muestra se fue perdiendo. Se decidió entonces hacer una investigación intermedia, entrevistando a los sujetos al terminar el segundo año de estudios. Se trataba de entrevistas en profundidad. La investigación partía de tres perspectivas teóricas: clínica, sociológica y psicológico-cognitiva. Pero todos los investigadores habían aceptado la recolección clínica de los datos. Las entrevistas fueron hechas en cada Instituto, por personas desconocidas para el Instituto.

El análisis de los datos, permitió identificar la recurrencia de la "queja" con respecto a la formación. Los entrevistados se quejan de sus formadores, de los contenidos de la formación, de las acciones de la formación. Las hipótesis anteriores del equipo sobre la "desilusión", fueron confirmadas casi inmediatamente. Interesaba entonces tratar de interpretar lo que podía significar esta queja: considerar los reproches a los formadores y a la formación como algo que había que entender en tanto expresión de malestar. Malestar que en el plano psíquico expresa una "crisis identitaria". El discurso de las entrevistas oscilaba entre la insatisfacción y una cierta cuota de satisfacción -como una reparación a las palabras agresivas que fueron dichas en el discurso. Lo que expresaba un sentimiento de encontrarse en una "situación inestable". Y eso es lo que se trató de trabajar: esa situación en la que todavía "se es estudiante", pero "para ser docente". Interesaba comprender la dificultad de este pasaje. Con trabajos anteriores, la crisis había sido descubierta en la "toma de funciones". Pero la investigación actual mostraba que la crisis ya está en el primer año de la formación. Este malestar se manifestaba en la relación con el tiempo. Los testimonios de los entrevistados referían a críticas en la organización del tiempo que hacen los Institutos de formación; a la falta de tiempo; a que los contenidos están mal ubicados- antes, o tarde- a que la teoría y la práctica están desarticuladas en el tiempo.

La queja con respecto al tiempo fue interpretada en la investigación, en relación con el "reacomodamiento identitario" que la formación obliga a hacer : para ser docente, hay que renunciar a marcas identitarias que vienen del pasado, para asumir una nueva identidad que está por venir y que es desconocida.

Se analizó la especificidad del futuro docente con respecto a otros trabajos. Los docentes dan la impresión de conocer este trabajo- el de docente- desde el rol

de alumno, y esto les da una seudofamiliarización con el ser docente. Cuando este pasaje tiene lugar efectivamente, cuando se convierten en docentes, esta familiaridad se trastoca en una "inquietante extrañeza". Es lo desconocido que irrumpe en el mundo de lo cotidiano.

Se recurrió a un modelo de una analista - Alejandra Triandafillidis- quien dice que la organización del tiempo pone en escena el arreglo con la muerte. Y propone dos modalidades de relación con el tiempo: una, que invoca al pasado y otra, que llama al futuro. En la primera modalidad, el sujeto capta en el pasado el saber del futuro. En la segunda, corre el riesgo de imaginar un futuro que no está perfilado por ninguna experiencia del futuro. Habría tres tiempos para pasar de una modalidad a otra: un tiempo de suspensión, en la que los modelos del pasado dan seguridad y garantizan contra la incertidumbre; un tiempo de dudas, en el que el sujeto no captaría el futuro sino a través de la imaginación; un tiempo de riesgo, de incertidumbre, un tiempo en el que ya no es el pasado el que modela el futuro.

A partir de estos aportes pareció posible entender que lo que los estudiantes reclamaban era "saber", saber que les garantizaría contra la incertidumbre del futuro, saber que les ahorraría este tiempo del pasaje. La denegación de esta crisis - tanto en la posición de los formados como de los formadores- dificulta el pasaje mismo.

El tiempo de la formación sería el de una "adolescencia profesional", similar a la crisis de la adolescencia en su paso a la adultez. Una hipótesis posible para los investigadores fue pensar que los docentes en formación atraviesan una crisis de adolescencia profesional, que habría que reconocer y ver cómo se puede acompañar. Pensar en espacios para elaborar estas ansiedades, con formadores que estén capacitados para recibirlas, contenerlas y elaborarlas, y que no queden destruidos por esta reivindicación. El problema es en qué medida esos formadores han tenido la posibilidad de pasar por experiencias positivas a su vez, en relación con esta elaboración. Fueron muchas las dificultades que el equipo de investigación tuvo para restituir la información, por la resistencia de los I.U.F.M. a la escucha.

La segunda parte de esta investigación consistió en entrevistas realizadas a los mismos sujetos, en situación de desempeño profesional ( para algunos, era el tercer año de ejercicio en la docencia). Después de esta adolescencia profesional, el joven profesor tendrá que encontrar un lugar en el mundo profesional docente. Varias son las estrategias que aparecían para salir de la crisis: algunos evitan el encuentro profesional, piden licencia. Otros dudan entre quedarse o irse, por eso eligen el status de suplente. Finalmente para otros, en este tiempo se sientan las premisas de la entrada en el mundo de los adultos profesionales- intuyen que el pasaje va a hacerse, pero va a costar. Lo que sorprendió a los investigadores es que

el pasaje no está hecho; y tres años después, sigue sin hacerse. En el material aportado por las entrevistas se encontraron principalmente las mismas cosas que se dicen con respecto a la formación. Como si fuera un discurso repetitivo, negativo con respecto a la formación. Esta repetición hizo que el equipo se cuestionara con respecto al dispositivo de investigación. Pero la repetición es tan grande que supera el efecto del dispositivo. Esta repetición hay que entenderla como un síntoma de que no se llega al cambio; que la crisis no se atraviesa. Se llega así a la idea de que estos adolescentes profesionales no entran en la vida de adultos profesionales directamente. Atraviesan lo que podría denominarse una "adolescencia post-profesional". En el plano profesional, cuando los docentes llegan al terreno, se produce una desilusión, un desencanto, que requiere de un trabajo de acompañamiento importante. Si al iniciar la carrera, los docentes no son acompañados, la construcción de la identidad de adulto profesional puede no efectuarse.; o se asiste a una construcción rígida de la identidad profesional. Los aportes de investigaciones antropológicas sobre la "noción de adulto", permitieron pensar en la dificultad de ser adultos en esta sociedad, en las características actuales que presenta esta tarea: ser adulto hoy. Es a partir de allí, que resulta posible pensar que los docentes no están exentos de esta problemática y que quizás se habían orientado hacia la carrera docente imaginando que iban a encontrar un lugar estable en la profesión, que iban a encontrar puntos de referencia. Cuando se dan cuenta que estos puntos de referencia no se adaptan; que las demandas institucionales cambian; que se encuentran con incertidumbres frente a las demandas de la sociedad, de los alumnos; cuando quizás imaginaron que iban a encontrar un trabajo que los iba a proteger de las turbulencias y la realidad les muestra que no es así, sobreviene esta dificultad en el pasaje, esta "inquietante extrañeza" de la que hablaba Freud.

Si estas hipótesis son válidas, los interrogantes que se plantean los investigadores son: ¿cómo hacer para que estos jóvenes docentes puedan atravesar esta etapa? La idea es: ¿se puede aprender esta postura de docente en la formación inicial? Parece obvio que no se aprende en estos dos años de formación y que se sigue construyendo en la experiencia, en el tiempo. Pensar sobre el aprendizaje que tiene lugar en el tiempo del trabajo profesional, llevó a distinguir dos registros del aprendizaje: los saberes, los conocimientos por un lado; y el "gesto" que habita esos conocimientos; la manera de proceder; la manera de entrar en ellos; la manera de encontrar una vía singular. El gesto supone la responsabilidad de la acción. Y esta responsabilidad no tiene sólo que ver con el dominio del conocimiento. Es la capacidad de sustentar la acción que se realiza. El gesto no se enseña; se comparte. Es una identificación. Es la postura interior que habita al sujeto, que anima. ¿Cómo pensar el gesto de la transmisión del gesto? Parecería

que se va a realizar gracias al compromiso en acto en el gesto compartido. Haber sido incluido en el efecto subjetivo del gesto compartido. "Estos jóvenes docentes tienen que hacer el duelo de estas identificaciones idealizadas, para evitar el riesgo de caer en la trampa del "modelo". La mayoría queda en una adolescencia interminable. Entonces, los docentes viven quejándose." (Blanchard Lavielle; 2002).

Otro conjunto de preocupaciones de investigación gira en torno a la **formación continua**. La diversificación de ofertas de capacitación profesional, perfeccionamiento docente, formación docente, dan cuenta de acciones tendientes a "sostener" al docente a lo largo de su trayecto en el desempeño en el campo profesional.

En relación con estas temáticas, han resultado de especial interés las que enseguida comento.

En el estudio sobre el proceso denominado "socialización profesional", dirigido por la Dra. M. Cristina Davini <sup>2</sup>, se encuestaron 97 docentes de escuelas públicas y privadas de la Ciudad y provincia de Bs. As., 38 de los cuales también fueron entrevistados. De los datos obtenidos surge que para el 49% el ámbito de mayor influencia de aprendizaje para el desempeño es "la primera escuela en la que se trabajó. Para el 57%, "otras escuelas en las que se trabajó posteriormente".

Para el 83%, el ámbito en el que se realiza intercambio de experiencias, está constituido por "los espacios informales" (recreos, salas de maestros, etc.). Para el 57%, las "reuniones periódicas convocadas por la dirección". Entre los recursos con los que se cuenta para solucionar problemas que presenta la práctica, el 78% citó "a los directivos". El 72%, a otros maestros de la escuela. Del análisis del conjunto de las encuestas y entrevistas se desprende que para los maestros, la escuela es el ámbito que más influencia tuvo en sus aprendizajes para el desempeño. En ese sentido, la experiencia y el trabajo cotidiano aparecen como espacios privilegiados de formación.

El aprendizaje en el trabajo, en la escuela, apareció siempre mencionado y reconocido como el lugar donde se obtuvo o se obtendrá la "verdadera" formación. La propia experiencia o la de los otros, son reconocidas como fuentes de aprendizaje. El maestro que va a la escuela aprende de su propia experiencia, probando, ensayando y/o de la experiencia de sus colegas (de los que pasaron situaciones similares y de los que tienen otro tipo de preparación), consultando, preguntando. En ambos casos, el aprendizaje se produce a partir de las demandas concretas que les presenta la tarea cotidiana. En este sentido, los compañeros de

---

<sup>2</sup> Alliaud, A. Y Birgin, A. Programa de Investigaciones sobre Formación Docente; Directora: Ma.C. Davini; IIICE/UBA/UBACYT, 1995-1997.

trabajo ( los pares y también los directivos) se consideraron como fuentes de aprendizaje. El apoyo brindado por los colegas y directivos fue reconocido como valioso y determinante para la mayoría de los entrevistados. Cuando se referían sobre todo a sus primeros años de trabajo, las respuestas de los docentes ponen de manifiesto algunos rasgos de la micropolítica institucional, tal como el carácter positivo que asume la relación entre los colegas de una escuela, aspecto que los mismos maestros consideraron como una importante fuente de satisfacción del propio trabajo. En el mismo sentido que en otras investigaciones, el equipo encontró aquí la existencia de normas de reciprocidad y apoyo entre pares. Los docentes reconocen que aprenden en la escuela, pero en ese proceso se ponen en juego una serie de saberes que contextualizarán los aprendizajes del presente. En esta vuelta a la escuela, el sujeto se re- inserta desde otro lugar, como maestro, con un bagaje de conocimientos adquiridos durante su biografía escolar. Entre los más jóvenes, con "menos" experiencia docente, las experiencias vividas como alumno serán decisivas en su práctica. En las situaciones de urgencia por las que frecuentemente atraviesan los que recién se inician, se produce una movilización de los esquemas interiorizados.<sup>3</sup>

Frente a los imprevistos, el maestro principiante reacciona en función de un habitus poco adecuado a la situación escolar. A lo largo de la experiencia, construirá otros esquemas mejor adaptados y se conformará así un nuevo estrato del habitus. La génesis del habitus proviene de la experiencia, en términos de Perrenoud. En este sentido, la experiencia docente y la previamente vivida, conforman una única experiencia escolar, un "continuo experiencial". En la investigación citada, los maestros especifican que las carencias prácticas de la formación de base giran básicamente en torno a aspectos denominados "técnicos y burocráticos": no se aprende planificación didáctica y cómo planificar; cómo enseñar temas concretos ( por ej. "la decena", o " leer"); cómo usar distintas estrategias; cómo hacer registros; cómo tratar a los padres; cómo trabajar con chicos con problemas. Cuestiones que hablan de una representación de la práctica como aplicación/ejecución y la teoría como información. El desfasaje con la realidad se expresó cuando los maestros aludieron a las situaciones que tuvieron que enfrentar cuando comenzaron a trabajar en las escuelas con alumnos " reales" provenientes de realidades sociales adversas. Respuestas que remiten al "shock" de la realidad, en términos de Veenman; a la identidad profesional de tipo " superyoica" en términos de Esteve. En la escuela, el maestro aprende cuestiones concretas ligadas directamente con su quehacer. Siguiendo a Schön, los problemas que la práctica plantea, no siempre se muestran bien definidos. A menudo se manifiestan como situaciones desordenadas y

---

<sup>3</sup> Para la teoría sociológica, estas configuraciones se identifican como " habitus".



problemáticas. Las acciones que realizan quienes enseñan dependen a la vez del pensamiento racional guiado por saberes específicos y de reacciones gobernadas por esquemas menos concientes, producto de la historia de vida y de la experiencia profesional. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos. Sin embargo, lo que en las situaciones escolares concretas convive, en las propuestas de formación docente tiende a separarse. Frecuentemente, la preparación formal (tanto inicial como en servicio) de los docentes, ignora la experiencia escolar, ya sea la que se vivió como alumno y/o la que se vive o vivirá como maestro. Por una parte, obviar la historia escolar, refuerza su permanencia; por otra, obviar la experiencia profesional conduce a desdibujar los efectos potenciales de la formación. Los maestros aprenden en sus lugares de trabajo. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones escolares no existen espacios que posibiliten el trabajo colectivo entre maestros y con él, la reflexión o indagación de aspectos comunes generados en la práctica. La socialización profesional se produce en condiciones que favorecen el aislamiento y la búsqueda de respuestas inmediatas frente a las urgencias que plantea la tarea. Aún los intercambios informales entre maestros, ocurren a través del pasaje de materiales, consejos o maneras de hacer las cosas sin que acontezca un espacio de producción colectiva. Las mismas condiciones de trabajo hacen que los docentes recién incorporados no reciban ningún tipo de apoyo y queden librados a su propia suerte.

Los saberes que provienen de la experiencia tienen un potencial formativo crucial desde el que habría que partir en la formación (inicial o en servicio). Pero para que ello acontezca, se requiere de ciertas condiciones institucionales (en las escuelas y en los ámbitos de formación profesional) que lo posibiliten. En el caso particular de la escuela, habría que contemplar el rol del maestro no sólo como enseñante sino también como aprendiz.

Existen experiencias de "tutorío" entre los mismos docentes en las que se trabaja cooperativamente promoviendo así la reflexión mutua en los procesos de socialización laboral. Se supone que ésta, así como otras estrategias en la misma línea, tenderán al fortalecimiento o a un mejor aprovechamiento de las "redes de colaboración" entre colegas, que como vimos, ya funcionan en nuestras escuelas".

En "El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes", Carlos Marcelo García<sup>4</sup> plantea que la reflexión se ha convertido en un objetivo común a la mayoría de los programas de formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Se han desarrollado escalas y taxonomías para evaluar los cambios producidos en

---

<sup>4</sup> En Revista Bordón, vol.48 N° 1; Sociedad Española de Pedagogía; 1996.

profesores. En esta investigación se analizan las distintas dimensiones de la variable "reflexión", tomándola como criterio para evaluar la calidad de un programa formativo. Las categorías utilizadas: "reglas de la fundamentación conceptual", "asesoramiento", "justificación" y "valoración", han surgido de forma inductiva.

"Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto, desde América Latina" dirigida por José Cornejo Abarca<sup>5</sup>, es una especie de inventario acerca de ideas, propuestas y estudios que se están produciendo y circulando en el medio profesional, de investigación y académico acerca de la temática de los profesores que se inician en la docencia. El objeto "**profesores que se inician**" se refiere a los docentes recién titulados, que se incorporan o insertan en el ejercicio docente en un establecimiento escolar ( más específicamente en sus 2-3 primeros años de trabajo docente), en los siguientes niveles del sistema: preescolar o parvulario, primario o básico, secundario o medio. El trabajo parte de considerar, desde el estado del arte, que para el medio latinoamericano, la problemática del profesor debutante es todavía un " objeto por construir", tanto desde las perspectivas de la investigación, como de las políticas y de las prácticas educativas. En este sentido, señala las diferencias de producción en el campo de las investigaciones entre 1985 y 1995<sup>6</sup> respecto de la abundancia de trabajos publicados en el contexto investigador de Estados Unidos y Europa.<sup>7</sup>

Cornejo Abarca señala que a partir de 1995, la problemática del profesor debutante, comienza a ser tratada explícitamente en el análisis y las propuestas sobre políticas educativas para Latinoamérica, en la perspectiva de un mejoramiento de la calidad. Toma en consideración los aportes de Avalos (1996) en torno al " profesor novato en el aula": sus dificultades, sus logros, qué lo ayuda, qué dificulta su trabajo; el seguimiento de cambios cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo. Es esta misma autora quien señala que los aportes de los estudios relativos a las diferencias de diversa índole observadas entre profesores novatos y expertos, tanto desde el punto de vista de las destrezas como de las necesidades profesionales, dan fundamento a

---

<sup>5</sup> En Revista Iberoamericana de Educación; Nro. 19; enero-abril 1999.

José Cornejo Abarca es catedrático e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

<sup>6</sup> Se consideran a tal efecto los datos aportados por Abraham, Mirta y Rojas , Alfredo en " La investigación educativa" ; Revista de Educación, Nro. 312; Madrid; 1997.

<sup>7</sup> Para el caso de la situación española, existe amplia bibliografía sobre la problemática del "profesorado novel" y de su proceso de socialización profesional. Ver: Imbernón, F: La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional; Grao; Barcelona; 1994.

Para el caso de Estados Unidos, los índices de los programas de Congresos Anuales de la Asociación Americana de Investigación educativa (AERA), realizados entre 1972 y 1995, dan cuenta de la preocupación en trono a temáticas como el "desarrollo profesional", "el profesor con experiencia", la "evolución del profesor que se inicia en el oficio docente" ( " beginning teacher").

una estrategia formativa a emplear durante al menos los dos primeros años de trabajo docente, consistente en un apoyo sistemático o "mentoría" ("mentoring"), el cual se podría ir disminuyendo a medida que se avanzara en el servicio docente. De este modo, asegura Avalos, se privilegiaría el valor formativo de los intercambios y la reflexión conjunta entre pares o colegas docentes. Señala Cornejo que Avalos va bastante lejos en relación con la estrategia mencionada, al recomendar la noción de un "período de probación" según el cual tras una supervisión suficiente durante los dos primeros años de ejercicio, se otorgaría una "certificación para la docencia".<sup>8</sup>

Agrega Cornejo Abarca que desde la experiencia norteamericana, autores como Feinman-Nemser y Furtwengler señalan la dificultad en la aplicación de programas de mentoría, concernientes al "apoyo formativo" al profesor debutante o "evaluación" del desempeño del futuro docente, de modo de certificar y promover su carrera.<sup>9</sup>

Cornejo completa su inventario de investigaciones educativas en torno al profesor debutante, con un "inventario" de lo que él llama su "incubación" en una serie de conceptos arroxos que han ido preanunciando su relevancia y pertinencia y en cierta forma, permeando la reflexión y las prácticas sobre educación y formación docente. Se refiere así a temáticas del orden de "formación del profesorado y desarrollo profesional docente en la perspectiva de un mejoramiento de la calidad educativa"; la "profesionalización docente y la cultura profesional"; la "iniciación en el ejercicio de la docencia como etapa del desarrollo profesional"; la "vida profesional en los centros educativos"; los significados de la socialización profesional como "socialización adaptativa", "contaminación profesional", o "supervivencia profesional al medio".<sup>10</sup>

En una tercera parte de su trabajo, Cornejo presenta algunos "programas de apoyo a la formación de los profesores debutantes en el centro escolar" que toman en cuenta las acciones de apoyo y acompañamiento sistemático e intensivo de profesores experimentados que ayudan a los debutantes a iniciarse de modo progresivo y exitoso en el quehacer docente. Examina luego, algunas experiencias y avances intentados en Latinoamérica, especialmente a partir de las contribuciones de: el dispositivo D.A.R. de Alicia Devalle de Rendo en el sentido de una

---

<sup>8</sup> El autor se refiere a los siguientes trabajos de Avalos, Beatrice: "Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y el Caribe"; en Boletín UNESCO-OREALC; N° 41; 1996 y a "Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes"; en Revista Pensamiento Educativo; vol.20; Stgo. de Chile; 1997.

<sup>9</sup> El autor considera los siguientes trabajos de Feiman-Nemser, S.: "Teacher mentoring: a critical review"; en ERIC Digest 073; 1996 y el trabajo de Furtwengler, C.: "Beginning Teachers programs" en Educational Policy Análisis Archives, vol.3 n° 3; 1995.

<sup>10</sup> Para este "inventario" el autor se basa en trabajos de Lacey, Veeman, Imbernón, Vonk, Vera, Borko y Marcelo.

“aproximación más temprana para apoyar la formación de los que se inician en la docencia” ; los trabajos de M. Luisa Talavera sobre la “ iniciación de los maestros en su profesión” ( estudio etnográfico referido a docentes de primer grado) y los aportes sobre “reconceptualizaciones del trabajo docente” ( condiciones materiales de los contextos en los que se realiza la docencia, interacciones que constituyen la labor diaria, el saber docente), a partir de los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado.

Finalmente, Cornejo presenta el “ Proyecto de Inserción profesional de los recién titulados en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile”<sup>11</sup>. El plan a desarrollar tiene en cuenta tres dimensiones centrales del desarrollo profesional: la dimensión personal-profesional, la dimensión de competencias profesionales, la dimensión contextual-institucional. El plan considera las diferencias específicas según se trate de educadores para párvulos, profesores de educación general básica, profesores de educación media, docentes de sectores urbanos o rurales. Además incluye el desarrollo de cinco líneas de innovación: el apoyo a los recién titulados para su inserción; la investigación vinculada con el programa de inserción profesional; la creación de redes de colaboración con establecimientos escolares y desarrollo de un programa de apoyo pedagógico y didáctico; la organización de una red de instituciones formadoras de profesores.

“La formación del maestro principiante especialista en Educación Física” de Pedro Saénz López Buñuel <sup>12</sup>; se propuso como objetivo de la investigación conocer los problemas más importantes de los maestros principiantes de Educación Física y diseñar un curso de formación analizando la influencia en esta población de docentes.

Se trata de un estudio de carácter interpretativo que utiliza una metodología mixta: cuantitativa-cualitativa. Su diseño se estableció en dos partes: en la primera el objetivo se centraba en describir los problemas con los que se enfrentan los maestros especialistas de Educación Física durante sus primeras experiencias a través de cuestionarios y entrevistas. La segunda fase consistió en un programa de formación para maestros principiantes que incluía sesiones teóricas con grupos de discusión, entrevistas; diarios, observaciones, ciclos de supervisión y la evaluación de todo el proceso.

A su vez, Jiang Wang y Sandra Odell, autores de “Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review”<sup>13</sup> señalan en su trabajo que a

---

<sup>11</sup>En este mismo trabajo, el autor señala que el Proyecto se inició en 1998; tendrá una duración de 4-5 años; y no cuenta todavía con trabajos publicados.

<sup>12</sup> Universidad de Huelva, España; 2000.

<sup>13</sup> University of Nevada, Las Vegas; en Review of Educational Research; vol. 71; 2001.

menudo las prácticas de mentoría promueven más la retención de los docentes novatos que la atención a sus necesidades de formación para aprender a enseñar y que por sí solas, no pueden generar reformas en la enseñanza.

Los docentes novatos aprenden el trabajo de enseñar a través de diferentes modos. Los autores argumentan que los administradores educacionales deberían encontrar medios efectivos para formar a los encargados de implementar programas de mentoría; y que los mentores e investigadores necesitan indagar los contenidos y los procesos subyacentes en los programas de mentoría.

En "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", Carlos Marcelo García<sup>14</sup> dice que a pesar de los esfuerzos cada vez más serios que se realizan de preparación inicial y de formación permanente del profesorado. Sin embargo, existe un período muy importante en la vida del docente que en la actualidad está desatendido en los países de habla hispana o portuguesa. Es el período de iniciación profesional, son los primeros años de docencia en los cuales los profesores enseñan, pero también aprenden.

En este artículo se efectúa una amplia revisión de las investigaciones llevadas a cabo para determinar las características de este período, como de los problemas y las circunstancias que afectan a los profesores principiantes. En segundo lugar, se analiza qué se puede hacer para afrontar esta realidad. Presenta y comenta también las características de los programas de iniciación profesional en diferentes países, destacando sus componentes y haciendo especial mención a la figura del mentor.

La fase comprendida por los primeros años de docencia, suele ser denominada "fase de iniciación o inducción a la enseñanza." Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos casos incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando por establecer su propia identidad personal y profesional.

**El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar**, esto es, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las *preocupaciones de los profesores* como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente *cognitivo*, al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación, que insiste más en los

---

<sup>14</sup> Revista Iberoamericana de Educación; N° 19 Formación Docente; enero-abril 1999.

elementos *sociales y culturales* de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante.

Desde este último enfoque, se estudia el período de iniciación como un proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización.

La **identificación de los problemas que caracterizan a los profesores principiantes** ha sido también una línea de exploración que ha ofrecido un importante número de investigaciones para conocer cuáles son las carencias y dificultades identificadas por los profesores principiantes. Esteve, Franco y Vera (1995) llevaron a cabo una investigación aplicando un cuestionario a 325 profesores con menos de cinco años de experiencia docente. Estos autores encontraron que los principales problemas identificados por los profesores se referían a las condiciones de trabajo: carencia o defectos del material disponible, calidad de los locales, excesivo número de alumnos por aula, tareas de preparación del trabajo escolar, y horario.

La mayoría de las investigaciones sobre profesores principiantes se ha llevado a cabo en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

Otra vertiente destacable de la investigación sobre profesores principiantes es la dirigida a analizar las **diferencias existentes entre éstos y los profesores expertos**. Cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con al menos cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un «elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante»

El sujeto experto atiende a la estructura abstracta del asunto y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1995). Todo lo expuesto anteriormente conduce a la evidencia de la necesidad de implantar programas de iniciación o inducción para contribuir a aminorar lo que Veenman denominó «choque con la realidad». Pero los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesor principiante como tal, sino de la necesidad de mantener o retener a los profesores en sus puestos de trabajo.

Los programas de iniciación, al igual que cualquier otra actividad de formación del profesorado, incluyen tres componentes fundamentales: un concepto de

enseñanza y de formación, una selección del conocimiento que se considera adecuado y necesario que el profesor principiante posea y, por último, una idea acerca de cómo se adquiere ese conocimiento, es decir, las estrategias formativas que facilitan su adquisición. En relación con el tercer componente, existe una gran variedad de actividades, tales como : visitas y reuniones previas; seminarios sobre enseñanza y currículo; sesiones de entrenamiento por profesores mentores; observaciones por supervisores o compañeros o grupos; grabación en video de los profesores principiantes en las clases; entrevistas de seguimiento; consultas a profesores con experiencia; apoyo y asesoramiento de mentores; oportunidad para observar a otros profesores en sus clases; reducción del tiempo/carga para los profesores principiantes y mentores; reuniones grupales para profesores principiantes; creación de situaciones para la enseñanza en equipo.

Los programas de iniciación para profesores principiantes se diferencian en cuanto a su duración y contenido. Los hay que duran poco más de una semana, hasta otros que tienen una extensión de al menos dos cursos escolares.

Elliott y Calderhead (1995) se basan en el modelo desarrollado por Daloz para configurar diferentes situaciones de la relación mentor-principiante. Así, los mentores pueden planificar actividades innovadoras o conservadoras. Es lo que Daloz denomina «desafío». La variable desafío se combina con el «apoyo» que los principiantes pueden recibir. De esta forma se nos pueden presentar cuatro situaciones: poco apoyo y poco desafío conducen a una situación de estancamiento y poco progreso porque el profesor principiante repite e imita lo que observa. Demasiado desafío y poco apoyo llevan al retraimiento y al miedo a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace. Mucho apoyo y poco desafío llevan a confirmar lo que hay, a mantener el *statu quo*. Apoyo y desafío en dosis adecuadas conducen a un mayor crecimiento personal y profesional.

La relación mentor-principiante puede convertirse en un ritual de paso, burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas —mentores y principiantes— participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuyan a un inicio profesional realmente colaborador y comprometido con el desarrollo de la escuela. Se reclaman investigaciones que ayuden a despejar esas incógnitas a las que nos hemos venido refiriendo.

Prestar atención al período de iniciación o inducción profesional es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza (evitar deserciones), como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor capacitados. Forma parte de la ética profesional ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoformación y desarrollo profesional. Por otra

parte, se debe entender no como un deber, sino como un derecho de los profesores la participación en un programa de iniciación profesional.

El trabajo de Graciela Messina: "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa"<sup>15</sup>, muestra que el estado del arte se fue organizando como un «modelo para armar», compuesto por los siguientes grupos de investigaciones: Grupo 1: Investigaciones referentes a la formación docente inicial, de nivel regional (América Latina), nacional o institucional. Grupo 2: Investigaciones sobre la formación docente continua o en servicio. Grupo 3: Investigaciones-sistematizaciones acerca de talleres de profesores. Grupo 4: Investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente, que hacen referencia a la formación docente o que hacen aportaciones al tema. Grupo 5: Investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de los saberes pedagógicos que hacen referencias o aportaciones al tema de la formación docente.

En el grupo 2, formación en servicio, se detectaron cuatro investigaciones sobre el tema, las cuales aportaron elementos de análisis significativos y vigentes para este campo. Las investigaciones de los grupos 3) y 4) fueron las más difíciles de encontrar, ya que requerían una segunda lectura, o, dicho de otra manera, fue necesario buscar un tema dentro de otro tema. En estos dos grupos se encontraron pocas investigaciones que realizaran aportes explícitos relevantes; antes bien, estimamos que estos son campos de investigación a desarrollar. Por esto, sería interesante especificar dentro de las futuras investigaciones acerca de la profesión docente, de los profesores y sus condiciones de trabajo, otras como el tema de la formación de esos profesores, cómo se fue transformando, cristalizando la formación, etc.; igualmente, preguntarse en las investigaciones didácticas cómo nuevos enfoques/estrategias de enseñanza y aprendizaje afectarían a la formación de los profesores y viceversa, en qué medida las situaciones de enseñanza y aprendizaje que revela la investigación didáctica se relacionan con la formación previa de los profesores; también se propone realizar investigaciones que relacionen de forma explícita la formación docente y el saber pedagógico presente tanto en los profesores en servicio de los distintos niveles del sistema educativo como en los formadores y en los estudiantes para profesor.

En el grupo de investigaciones identificadas predominan aquellas que están orientadas a describir/analizar la dimensión institucional de la formación; además, predominan los estudios de nivel nacional o local (sólo tres investigaciones regionales o subregionales, de un total de 32 analizadas)

---

<sup>15</sup> Revista Iberoamericana de Educación, N° 19 Formación Docente; enero-abril 1999.



Una de las investigaciones señala la distancia entre lo que se dice y lo que se hace en los cursos de perfeccionamiento; igualmente, se destaca que lo que los profesores ya saben condiciona el aprendizaje en los cursos de perfeccionamiento, y que no se respeta ni se recupera la experiencia de los docentes. Con respecto a estos cursos, se observa infantilización de los contenidos, relaciones autoritarias, maestros que no participan en el diseño ni en la elección de tales cursos. En síntesis, el curso de perfeccionamiento es un mecanismo de control pedagógico y social que desconoce la experiencia previa del profesor. La investigación también confirma que se conserva el enfoque de la «multiplicación» en los cursos de actualización. Asimismo, el estudio permite observar algunos procesos de grupo: los profesores comparten su experiencia tan solo en los grupos de pares, pero validan el conocimiento oficial en las instancias más estructuradas del curso.

Las investigaciones sobre el trabajo docente, la identidad docente, el saber pedagógico, parecen coincidir en sus consideraciones: a) el profesor es funcionario de una organización, sometido a una estructura de autoridad, a rituales y complejas demandas y regulaciones; estos factores ponen límite a cualquier intento de transformación (Batallán, 1997); b) el currículo oculto es más fuerte que los contenidos, y la función de la escuela es preparar-disciplinar para el trabajo social, organizado para subordinar a las personas a los intereses sociales, políticos y económicos (Paradise, 1997); c) la escuela es el territorio de los profesores y estos tienen un resquicio de autonomía profesional (Carvajal Juárez, 1997); d) el saber pedagógico de los profesores se limita, al menos en situaciones estructuradas por la autoridad, a un universo vocabular (que nombra pero no implica la comprensión), y el saber pedagógico es antes que nada un saber tecnológico; e) el profesor es clave en la selección del currículo, ya que realiza diferencias curriculares, discriminatorias para los sectores socialmente más vulnerables, asociadas en alto grado con sus representaciones acerca del futuro de los estudiante; f) en los centros de formación persiste un vínculo de dependencia profesor-alumno y éste sigue siendo el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas conclusiones parecen alertarnos acerca de la necesidad imperiosa de referir la formación docente al trabajo docente y al saber pedagógico, o sea, a lo que sucede en las escuelas, a las historias de los sujetos, a las historias institucionales nunca explicitadas, especialmente en la escritura. De acuerdo con Remedi (1997), la formación del profesorado se hace en el vacío, dejando de lado el contexto político y económico de la educación en su conjunto y la forma en que se realiza la vida cotidiana escolar, desconociendo trayectorias e inserciones profesionales. De este modo, la palabra silenciada de los maestros se manifiesta como golpe, como violencia: «La negación de los docentes se asienta no sólo en la desconfianza que hacia el contenido y el conductor generan estos procesos, se articula con la negación que porta implícitamente la propuesta de

formación que concibe al docente como un técnico que ejecutà procedimientos diseñados por otros, negando al maestro como sujeto de saberes y experiencias propias» (Remedi, 1997).

Como derivado, se entiende la emergencia de una propuesta sencilla: crear condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes. De acuerdo con Brandi, Berenguer y Zúñiga, «es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan» (Brandi, Berenguer y Zúñiga, 1997). Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

Un tercer grupo de preocupaciones en torno a la problemática de la formación docente, gira en torno a las condiciones del trabajo docente. En relación con ésta, se incluyen los aportes del trabajo que se cita a continuación: en "Educadores: desafíos en las situaciones de desempeño. Una aproximación a través del testimonio y la observación participante", dirigida por Lidia Fernández<sup>16</sup>

El trabajo constituye un primer abordaje ( para los postitulandos) del modo en que se configura el espacio institucional en el que se insertan las relaciones entre docentes pertenecientes a distintos tipos de establecimientos educativos y los integrantes de las instituciones formadoras. El campo de referencia está constituido por el conjunto de situaciones institucionales de desempeño tal y como la perciben y definen los docentes en ejercicio. Los objetivos son caracterizar las situaciones de desempeño en cuanto a : sus condiciones institucionales ( espacio, tiempo, proyecto, normas, concepciones y representaciones, instrumentos y apoyos técnicos y psicosociales, organización pedagógica, rasgos especiales que requiere la tarea, riesgos o motivos de ansiedad); los resultados ( en términos de formación de los alumnos, producción de conocimiento pedagógico, satisfacción o insatisfacción); la trama vincular en que se inserta la tarea ( relaciones con el alumno, con los colegas, con el saber que enseñan, con la institución escolar, con la tarea de enseñar); la formación de base y el aprendizaje en la experiencia.

---

<sup>16</sup> Informe de Avance, elaborado por Mastache, Anahí, Trentín, Vanina, Durán, Ariel. Postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional. Universidad Nacional de Salta- Consultora Institucional; Ministerio de Educación- Programa nacional de Formación Docente; noviembre de 2001.

Se trabajó con entrevistas grupales abiertas de indagación a maestros novatos y expertos<sup>17</sup> que se desempeñaran en dos tipos diferentes de situaciones<sup>18</sup> y con una escala de valoración de los testimonios que ubica en el valor 5- 4 aquellos ponderados positivamente y 2-1 aquellos ponderados negativamente. La categoría "novatos" incluye dos grupos: de 1 a 3 años de antigüedad: más de 3 y menos de 10 diez años de antigüedad. De 501 docentes novatos entrevistados ( pertenecientes a diferentes jurisdicciones provinciales ), sólo un 7% pertenece al Nivel Inicial <sup>19</sup>.

Las aproximaciones que siguen son especialmente representativas de los maestros de escuela primaria en situaciones de desempeño en escuelas urbano periféricas con población marginalizada ( 32% de la muestra): los docentes novatos y expertos coinciden en su valoración negativa de las condiciones del espacio físico en el que se desempeñan, de las condiciones de la población a la que atienden; de los rasgos especiales que requiere trabajar en esas condiciones. También se observan coincidencias en la valoración positiva que hacen novatos y expertos de los aspectos relativos a los proyectos en los que trabajan, las metas de la escuela, los resultados obtenidos con los alumnos, la obtención de conocimiento pedagógico y la satisfacción personal. Considerando los testimonios de los docentes entrevistados, la experticia no pareciera constituir un factor que interviene decisivamente en la diversidad de opiniones de los docentes en relación con las variables mencionadas.

Por el contrario, novatos y expertos presentan diferentes valoraciones en relación a otras condiciones de trabajo, como por ej. : las instalaciones y la organización del tiempo es valorada negativamente por los docentes expertos, mientras que las mismas son valoradas de modo positivo o neutro por los docentes novatos. Pareciera que los novatos sienten menos las posibles dificultades vinculadas a estas variables. Las normas, por el contrario, reciben una valoración positiva de los docentes expertos y negativa de los docentes novatos. Estas diferencias parecieran indicar una mayor satisfacción con las normas instituidas de parte de los expertos que de los novatos, los cuales parecieran dar cuenta de mayor disgusto frente a las mismas.

---

<sup>17</sup> Pertenecientes a : escuelas infantiles, jardines de infantes, escuela primaria o EGB 1 y EGB 2; escuelas secundarias o EGB 3 y polimodal; otros.

<sup>18</sup> Tipos de escuelas: urbana céntrica clase media y más; urbana céntrica, población en empobrecimiento; urbana céntrica población marginalizada; urbano periférica, población clase media; urbano periférica población marginalizada; rural acomodada; rural con altas carencias; escuelas con problemas especiales, otros.

<sup>19</sup> Los datos exactos son: 7% a jardines de infantes y 0,5% a escuelas infantiles; un 55% a nivel primario o EGB 1 y 2; y 28 % a escuela secundaria o EGB 3.

En ambos grupos, aparece una alta valoración de los resultados obtenidos en la formación de los alumnos y un alto grado de satisfacción personal en la tarea aún en dichas condiciones adversas.

En cuanto a la formación, ambos grupos coinciden en valorar como regular (valor 3 en la escala) la formación de base recibida. Lo cual pareciera vincularse con el hecho de considerar que es "buena" en algunos aspectos (en especial en lo disciplinar) pero deficiente en otros (particularmente en lo vinculado a la "práctica"), viéndose así perturbado el desempeño.

La revisión de los estudios citados- correspondientes a los diferentes grupos de preocupaciones, mencionados- ha permitido identificar cuestiones significativas en relación con el problema de investigación.

**\* Para los maestros, la escuela es el ámbito que más influencia tuvo en sus aprendizajes para el desempeño.** La propia experiencia o la de los otros son reconocidas como fuentes de aprendizaje, las que junto a las experiencias previas- en calidad de alumnos- configuran un "continuo experiencial". Los esquemas interiorizados se movilizan en las situaciones de urgencia por las que a menudo atraviesan los maestros que recién se inician; situaciones que ponen en cuestión la representación de la práctica como aplicación/ejecución y la teoría como información. Los saberes que provienen de la experiencia tienen un potencial formativo crucial. Pero para que ello acontezca, se requiere de ciertas condiciones institucionales que lo posibiliten: el acompañamiento de tutores, el trabajo cooperativo en los procesos de socialización laboral, el fortalecimiento de redes de colaboración entre colegas.

**\* La caracterización de las situaciones de desempeño de los docentes permite identificar además las condiciones institucionales que son objeto de valoración - tanto para docentes novatos como expertos- en relación con el campo de desempeño profesional:** el espacio, el tiempo, los proyectos, las normas, las concepciones y representaciones, los instrumentos y apoyos técnicos y psicosociales, la organización pedagógica, los rasgos especiales que requiere la tarea, los riesgos o motivos de ansiedad, la trama vincular en la que se inserta la tarea- relaciones con el alumno, con los colegas, con el saber que enseñan, con la institución escolar, con la tarea de enseñar - la formación de base y el aprendizaje en la experiencia.

**\* Cuando los docentes llegan al campo de desempeño, se produce una cierta desilusión; la seudofamiliaridad se trastoca en una "inquietante extrañeza".** Si frente a este desencanto, los docentes no son acompañados, la

construcción de la identidad de adulto profesional puede no efectuarse o bien se asiste a una construcción rígida de la identidad profesional. Son dos registros del aprendizaje los que se pueden distinguir: por un lado los saberes, los conocimientos, y por otro el "gesto" que habita esos conocimientos. El gesto es la capacidad de sustentar la acción que se realiza; y en este sentido, el gesto no se enseña; se comparte.

**\* La iniciación en el ejercicio de la docencia configura una etapa del desarrollo profesional, que puede ser abordada desde tres dimensiones: personal-profesional, de competencias profesionales y contextual-institucional.** Es un período en el que los nuevos docentes aprenden e interiorizan normas, valores, conductas que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Y que justifica la necesidad de implementar programas de "iniciación o inducción" por tres razones: para contribuir a aminorar lo que se ha dado en denominar el "choque con la realidad"; para asegurar una enseñanza de calidad con docentes mejor capacitados; para posibilitar a los docentes nuevos un proceso de desarrollo profesional entendido como "derecho" a su condición de profesionales.

**\* Los programas de iniciación refieren a dispositivos diversos y difieren en cuanto a su duración y contenido.** Los dispositivos pueden ser visitas y reuniones previas; oportunidad para observar a otros docentes en sus clases; entrevistas de seguimiento; consultas a docentes expertos; observaciones por supervisores o compañeros de grupo; reuniones grupales para docentes principiantes; grabación en video de las clases de docentes expertos y novatos; tutorías; creación de situaciones para la enseñanza en equipo. Para el caso de la relación tutor-principiante, la combinación de las variables "desafío" y "apoyo" puede dar lugar a diferentes situaciones formativas. Así, "poco apoyo y poco desafío" conducen a situaciones de estancamiento y bajo progreso, ya que el principiante repite o imita lo que observa. "Demasiado desafío y poco apoyo" llevan al temor a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace. "Mucho apoyo y poco desafío" conducen a confirmar lo que hay, a mantener el statu quo. "Apoyo y desafío en dosis adecuadas" conducen a un crecimiento personal y profesional.

## **1.2. El marco conceptual**

El análisis de investigaciones sobre el tema y el trabajo sobre el marco teórico, permitió precisar conceptos que operaron como puntos de partida para orientar el diseño de la investigación: docentes novatos; la escuela infantil como ámbito de desempeño; la idea de saber y los tipos de saberes; la práctica docente;

la práctica profesional; la formación profesional y la construcción identitaria; los procesos de alteración, autorización y acompañamiento; la idea de necesidades.

### 1. La categoría “docentes novatos” de las escuelas infantiles

En esta tesis se consideran “docentes novatos” a los maestros titulados en su primer año en el desempeño profesional, en un establecimiento escolar.

Cuando el maestro comienza a trabajar en una escuela, retorna a un espacio ligado a su propia formación. Espacio en el que se anudan tres instancias formativas: su biografía escolar, la acreditación alcanzada en su formación de base que lo legitima para el desempeño profesional, y la formación en su propio lugar de trabajo. Tiempo de articulación entre la formación de base o inicial y la formación continua. “Continuo experiencial” en el que la experiencia docente y la experiencia vivida anteriormente, conforman una única experiencia escolar.

“El maestro que va a la escuela, aprende de su propia experiencia, probando, ensayando y/o de la experiencia de sus colegas, consultando, preguntando. En ambos casos, el aprendizaje se produce a partir de las demandas concretas que les presenta la tarea cotidiana” (Alliaud; 1999; p.46)

En el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se designan como “escuelas infantiles” a los “establecimientos de orientación educativa asistencial que brindan servicios de atención a niños/as cuya edad se encuentra entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años inclusive.” (Ley 621; octubre de 2001; Gobierno de la Ciudad de Bs.As.). Su organización expresa los procesos de transformación que se han ido dando en relación con los fines asistenciales y educativos de los “jardines maternos” y los “jardines de infantes”.

En la Ciudad de Buenos Aires, el 95% de los niños de 5 años cursa la última sección del Nivel Inicial. El porcentaje atendido por la gestión estatal es del 53,55% de lo que se infiere una importante presencia de instituciones privadas. El 60% de los niños de 4 años y más del 50% de los niños de 3 años de la jurisdicción, está escolarizado.<sup>20</sup>

El 72, 64% de los establecimientos del Nivel -en la jurisdicción- son privados.<sup>21</sup>

“La atención educativa para los niños menores de 3 años es inexistente aún para las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, que no tiene registros

<sup>20</sup> Datos del Ministerio de Educación que corresponden al año 2003, elaborados en agosto de 2005.

<sup>21</sup> Según datos del Diseño Curricular para la Educación Inicial; año 2000; del Gobierno de la Ciudad de Bs.As.

acerca de la cantidad de niños que concurren a los establecimientos bajo dependencia educativa." (Malajovich; 2006; p.104).

Los mandatos fundacionales y las funciones sociales que en la actualidad asumen las instituciones destinadas a la educación de los niños pequeños, dan cuenta en el caso de los jardines maternos, de la dimensión pedagógica que se suma a la asistencial; y en el caso de los jardines de infantes, de la dimensión asistencial que se agrega a la pedagógica. La variedad en los modos de organización y control caracterizan a las instituciones de esta jurisdicción. (Las hay de jornada simple, de jornada completa, de horario extendido; de gestión estatal y privada; funcionando en edificios escolares y en casas particulares). Desde el punto de vista de sus finalidades, son instituciones en las que se entretajan tres procesos complejos: la escolarización temprana, la socialización temprana y la alfabetización inicial.<sup>22</sup>

Para el presente trabajo se considera el concepto de "escuela infantil" en el sentido que plantea Hebe San Martín de Duprat: "escuelas" en tanto se trata de recuperar y valorizar el carácter educativo de la institución; e "infantil" en tanto es una institución con características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población. (Bosch y Duprat; 1992; p.38).

Con la finalidad de dar cuenta de su origen, sus características y su particular dinámica, considero a continuación los aportes de la investigación dirigida por Lidia Fernández acerca de la vida cotidiana en las escuelas infantiles.<sup>23</sup>

El origen fundacional de las escuelas infantiles parece discriminar tres situaciones de origen: una es la que configura la fundación de la escuela infantil sobre la guardería de un Hospital u Obra Social; otra es la que configura la creación de la escuela desde el inicio; una tercera situación, es la que se genera cuando la fundación se hace sobre un ex-jardín maternal o un ex-jardín de infantes del mismo sistema que para cambiar de carácter sólo requiere ampliar la edad de los niños que recibe.

---

<sup>22</sup> Considero "escolarización temprana" al proceso por el cual el niño pequeño se integra a una institución escolar que posee una propuesta pedagógico-didáctica específica. "Socialización temprana" es el proceso por el cual el niño pequeño forma parte de un grupo social distinto de su grupo primario de pertenencia e inicia así una progresiva integración a la vida social en sentido amplio. La "alfabetización inicial" se considera como el proceso por el cual el niño pequeño se inicia en la apropiación de los bienes culturales de la comunidad a la que pertenece.

<sup>23</sup> Me refiero a la investigación "Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares" ( estudio realizado con las escuelas infantiles de la Municipalidad de la Ciudad de Bs.As.), dirigida por la profesora Lidia Fernández, en el marco del Program Instituciones educativas; IICE; FFyL; UBA; 1992-1994.

En la actualidad, la escuela infantil, en tanto institución educativa, se propone satisfacer tres tipos de necesidades: aquéllas derivadas de las necesidades de trabajo de los padres (que se imponen dándole sentido y significado a su creación) ; aquéllas vinculadas con las necesidades de desarrollo de la mujer (caso típico de la "madre profesional"); y las derivadas de las necesidades de los chicos, particularmente en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas y de aprendizaje.

El informe de investigación da cuenta de que sea cual sea la característica de los edificios (más o menos adecuados desde el punto de vista estructural) el espacio se presenta como un objeto de especial cuidado. La pintura, la decoración y el ordenamiento muestran la atención que las maestras presentan al ámbito en el que se aloja a los niños. Gran cantidad de normas organizan y regulan el uso del espacio y los recursos y orientan las actividades.

El tiempo aparece como componente clave de la vida de estas escuelas, en dos sentidos por lo menos. En cuanto el período diario y anual de trabajo y en cuanto cronología en la vida de los niños. En ambos sentidos constituye un tema con presencia especial en la atención de los maestros y una referencia obligada en las diferentes explicaciones a características, momentos difíciles y puntos críticos de la tarea. El tiempo de permanencia prolongado, de una cantidad numerosa de niños y adultos, en un espacio reducido, constituye una de las condiciones institucionales difíciles de enfrentar y genera en ambos, al menos tres resultados inevitables: el encierro (producto de la permanencia prolongada dentro de un ambiente artificial delimitado, la mayoría de las veces pequeño y carente de espacios verdes), el cansancio (generado básicamente por la jornada extensa de actividad y la permanente emisión, recepción y búsqueda de estímulos) y la sobre-estimulación (provocada por la necesidad de evitar los espacios en blanco sin actividad y la prolongada escolarización del niño pequeño).

En relación a la doble finalidad "pedagógica-asistencial" de estas instituciones, la información recogida alude especialmente a la preocupación permanente de los docentes de definir la tarea pedagógica, por momentos integrándola a la tarea asistencial y por momentos disociando una de la otra.

El modelo de organización de la jornada se presenta casi sin variaciones en los distintos grupos de edad, a excepción de las salas de lactario y deambuladores. Este modelo se basa en una secuencia relativamente fija de actividades en las que alternan las "rutinas" de la vida cotidiana (la alimentación, la higiene y el descanso) con "actividades pedagógicas". Con ajustes según la edad de los niños, las maestras utilizan un encuadre pedagógico en el que se destacan como puntos salientes: la atención al aprendizaje de los comportamientos pautados por el ordenamiento de



actividades destinadas al cuidado personal (alimentación, higiene y descanso) y al logro de condiciones adecuadas para el trabajo (orden de la sala, concentración y atención, puesta en disposición de los materiales); el posicionamiento del maestro como coordinador del grupo de los niños y en la generalidad de las actividades la orientación hacia trabajos de tipo grupal (consecuentemente, un esfuerzo sostenido por evitar la dispersión del grupo apelando a diversos recursos y técnicas); y un uso de constantes y variados recursos verbales y mímicos del maestro para concentrar la atención y llevar a cabo diferentes acciones.

Los adultos -maestras, celadoras, directivos- están la mayor parte del tiempo en estado de "alerta" a indicadores de insatisfacción, riesgos o sufrimiento de los niños (sobre todo en el caso de los más pequeños): llanto, grito, cercanía a escaleras, caídas, tropiezos, interacciones que significan algún tipo de exclusión o tensión. En casi todos los roles, la dificultad en la realización de la tarea, se organiza en torno a la distribución de las responsabilidades, y a la simultaneidad y diversidad de los problemas a resolver en la vida cotidiana, señalándose en casi todas las oportunidades el efecto negativo que esto acarrea sobre la tarea específicamente pedagógica. Con respecto a la tolerancia a las condiciones difíciles, los resultados obtenidos en la investigación permiten identificar por un lado, la necesidad de conformar grupos de trabajo que operen como sostén para llevar adelante la tarea; y por otro, el costo personal puesto en juego en el desarrollo del propio trabajo.

En cuanto al rol docente, el estudio permitió identificar que existen diferentes concepciones acerca del tipo de intervenciones que debe realizar el docente. Estas concepciones provienen de convicciones personales del maestro, o bien derivan de modelos de desempeño -expectativas de rol que el maestro recibe como mandatos de los especialistas, supervisores, documentos curriculares. Las concepciones paradigmáticas son: *"Es importante que la maestra asuma un rol de conducción muy directivo"*. Esto se fundamenta en dos hechos: la edad de los chicos (cuanto más pequeños, más se necesita de la intervención de la maestra para ordenarlos, organizarlos en el juego, incentivar los logros) y la permanencia prolongada en un espacio común (cuanto más tiempo de permanencia en el jardín, mayor posibilidad de cansancio físico, rutinización de la tarea, desinterés, desorden, dispersión). *"Debería la maestra no intervenir a menos que los niños se lo soliciten y asumir un rol que consista en traer recursos, proponer situaciones"*. Esto se fundamenta en: la necesidad de garantizar la experimentación, la autonomía del niño y en la importancia de partir de lo que el chico "tiene, trae".

La experiencia y la intuición son- según los resultados obtenidos- las fuentes principales de donde provienen los fundamentos de la acción. Poco de lo que se

hace está basado en una teoría científica, lo importante es "estar convencido", "haberla probado", "hacer la experiencia".

La preparación del personal para el trabajo en estas escuelas aparece como otro hecho crítico. No existe entrenamiento de maestros para la atención de niños de tan corta edad, ni entrenamiento de directivos para la conducción de estas escuelas. Por otra parte, las condiciones de horarios extendidos que tienen, las hace poco deseables como lugar de trabajo. No son elegidas por docentes con experiencia y solo pueden reclutar como maestros a personas recién recibidas (en un promedio de 19 a 20 años) y para directores a maestros con experiencia. La falta de preparación especial se convierte, por un lado, en una fuente de incertidumbre y angustia que se añade a las difíciles situaciones de origen y por otro, en un motivo de mutuas recriminaciones.

La juventud del personal -postrimerías de la adolescencia, primer empleo en muchos casos- complejiza la situación de trabajo con el niño (fácil activadora de la conflictiva de las relaciones materno filiales y de la relacionada con la identidad femenina) y el conjunto de requerimientos para la conducción.

"El análisis de las prácticas a través de las cuales se realizan los trabajos muestra que ellas no responden solamente a los modelos, planes de producción o currículos, ni tampoco solamente al conjunto de expectativas del grupo "cliente". Un conjunto muy complejo de variables entra a jugar con ellos en la determinación de lo que el sujeto efectivamente hace. Entre ellas parecen tener particular relevancia algunas que el análisis institucional ha señalado reiteradamente. Destacaremos tres que resultan claves para la comprensión de este caso: a) las condiciones materiales en las que se realizan las tareas y la forma en que ellas concurren a definir un espacio institucional para la acción (límites, obstáculos, medios, etc.); b) la índole de los intercambios emocionales que se producen en el transcurrir de la tarea según el "material" que el trabajador debe manipular; las técnicas de las que dispone y la trama de relaciones sociales en las que está inserto; c) el conjunto (a veces más desordenado y ambiguo pero no por eso menos eficaz en su fuerza de presión) de expectativas que sobre el Maestro ejercen los usuarios de la escuela.

Al focalizar el análisis en una práctica y su nivel de desarrollo, las pautas, metas y modelos aparecerán en interjuego con las modalidades provenientes del conjunto de transacciones que el sujeto hace con sus condiciones materiales y sus exigencias emocionales en el intento de mantener un equilibrio personal y profesional suficiente.

El desarrollo de nuevas prácticas provendrá entonces del modo en que este sujeto puede y quiere movilizar el delicado equilibrio entre todas estas variables.

Un cambio en las prácticas es siempre una modificación en la economía personal y psicosocial del sujeto y exige una reformulación, más o menos amplia del conjunto de ideología que lo sustenta. Tiene que ver en general con la flexibilidad objetiva de las condiciones, y con la posibilidad subjetiva de sostener el equilibrio afectivo frente a su modificación.

Dado que estos cambios pueden poner en peligro la posición dentro del grupo profesional y frente a sí mismo no se hacen sin un motivo fuerte que los justifique: la disconformidad con lo que se hace o la aparición de un proyecto convocante".<sup>24</sup>

## 2. La problemática del "saber"

Tal como lo plantea Blanchard Lavelle (2002), el saber es para el enseñante un objeto de conocimiento que lo habita y al mismo tiempo un objeto de conocimiento que otros poseen.

Objeto que está adentro y está afuera. Objeto cuyo canal de transmisión es la relación que los docentes novatos establecen con "los otros", en un marco institucional "extremadamente" presente en la situación de primer empleo. Multiplicación de los "partenaires" para el novato. Relaciones institucionales jerárquicas—con sus colegas, directivos, supervisores, alumnos, padres. Pregnancia de la cultura institucional escolar que determina status diferenciales de los actores.

Siguiendo a Bion, podríamos decir que "la adquisición de un saber, en el sentido de la posesión de un saber, se opone a la maduración de la personalidad, al crecimiento psíquico. La adquisición, la posesión de un conocimiento, no serán el objetivo, lo que se busca... Lo que importa es el devenir... Desde esta perspectiva "creer saber" se opone a "aprender". Todo fantasma omnipotente y omnisciente se opone a la capacidad de aprendizaje..." (Blanchard Lavelle, 2002).

El concepto de "saber" resulta central, pues es desde el saber, que el maestro está legitimado para ocupar una posición, asumir una práctica, desarrollarse profesionalmente.

Abordaré el concepto de saber desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y desde la perspectiva de la construcción psíquica del sujeto que conoce.

En el primer caso, es importante reconocer que tal como lo plantea Ferry (1997), todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas. Es en esa articulación teoría-práctica, que se pueden reconocer distintos niveles del saber: el saber empírico, un "saber hacer" en el que el sujeto no necesita tomar

---

<sup>24</sup> Del Informe citado en nota 23.

distancia de su práctica. Basta la reproducción de gestos, de conductas. Un saber técnico, en el que se opera un distanciamiento del hacer concreto. El sujeto produce un discurso sobre este hacer. Discurso que responde a la pregunta "cómo hacer". Este distanciamiento es mayor, cuando el sujeto puede responder no sólo a la pregunta "cómo hacer" sino a "qué hacer y por qué". Es un saber praxiológico, entendida la praxis como "la puesta en obra de diferentes operaciones que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace" (p.77-78) <sup>25</sup>

En el segundo caso, consideré los distintos tipos de saber desde la relación de exterioridad/interioridad entre objeto –sujeto <sup>26</sup>, saberes que se van construyendo en el espacio psíquico en la relación con el saber, relación que es siempre una relación con otro: para hacer ligazón, para sostener al otro y ser sostenido por los otros. Desde esta perspectiva, Souto habla de un "saber literal", repetición del conocimiento "exterior a uno", aprehensión del saber, relación que mantiene la separación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, en la que el sujeto queda en una relación de dependencia y sumisión respecto del saber "que está afuera". Saber que activa la fantasmática del "saber absoluto". Un "saber digerido", metabolizado por el sujeto, interiorizado. Saber que refiere a la implicación del sujeto que conoce en una lógica comprensiva. Da cuenta de una relación creativa con el saber. Un "saber experiencial", iluminador de la experiencia. No requiere de una lógica acabada de procesamiento de la información. Constituye un saber "listo para poder ser puesto en uso".

Es a partir de esta categoría "saber experiencial", que recorro a la idea de Remedi <sup>27</sup> en torno a la "cultura experiencial", como "trabajo que se produce sobre la intersubjetividad. Intersubjetividad que articula elementos de dos o más subjetividades que se ponen en acto en el encuentro.

### 3. La práctica docente

"De un modo general, "práctica docente" alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje (...) Sin

---

<sup>25</sup> El siguiente nivel es el que Ferry denomina "científico". Representa un "corte epistemológico", en términos de Bachelard. No está en la continuidad de las interrogaciones sobre la acción. Se trata de una práctica intelectual, de actividades lógicas, racional.

<sup>26</sup> Sigo en este caso los aportes de Marta Souto en su Conferencia en el Postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional; Villa Giardino; Cba.; marzo de 2001.

<sup>27</sup> Eduardo Remedi plantea el concepto de "cultura experiencial". Conferencia dictada en el Postítulo de Análisis y Animación socioinstitucional; Villa Giardino, Cba., noviembre de 2001.

embargo, en distintos trabajos he diferenciado a este núcleo fundante (...) como práctica pedagógica, para referirme a la práctica que se despliega en el contexto de aula (...). En cambio, al utilizar la noción de práctica docente, pretendo mostrar que, amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas". (Achilli, 2000, p. 23)

Desde un análisis macro, la práctica docente se inscribe en una organización burocrática <sup>28</sup>, jerárquica, que enfrenta al mismo tiempo un proceso de desjerarquización laboral y de significación social conflictiva.

Desde un análisis más micro, el trabajo del aula se caracteriza por la inmediatez, la simultaneidad y la pluridimensionalidad de los fenómenos que tienen lugar en ella y por un alto grado de implicación personal.

Lo que definiría una práctica, para Bordieu (1991; citado en Edelstein; 1995) no es un conjunto de axiomas claramente determinables sino, justamente la "incertidumbre y la vaguedad... Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero". (p.25)

La práctica se desarrolla en el tiempo. No sólo porque se juega "en" el tiempo, sino porque juega "con" el tiempo. El tiempo práctico es distinto del tiempo calendario. Es, en palabras de Bordieu, un tiempo que "apremia o se atasca según los que se haga con él..." Como en los juegos, el presente es percibido directamente en una apreciación global e instantánea. El que está comprometido en el juego decide, en función de esa apreciación; en el calor de la acción; y apuesta sobre el futuro, desplegando estrategias que constituyen manipulaciones del tiempo en la acción, tendientes a sacar partido de ese tiempo a través de esa manipulación. (Edelstein; 1995; p.25)

La práctica, como el juego, en su urgencia implica un cierto encanto, energía, ilusión, que devienen de su misma condición de incertidumbre e improvisación.

Los sujetos se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, un "sentido práctico" que daría una especie de unidad de estilo a todas las elecciones que una misma persona puede hacer en los ámbitos de su práctica. Esta unidad de estilo en que se revela la práctica, se construye en y por ella. El sentido práctico permite responder a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas. (Edelstein, 1995; p.27). Sólo domina esta lógica "quien es dominado completamente por ella, quien la posee hasta el punto de estar poseído

---

<sup>28</sup> Considero aquí el término "burocrática" en el sentido que Enriquez plantea en su tipología de las organizaciones.

por ella, es decir, desposeído". (Bourdieu, 1991; citado en Edelstein, 1995) El dominio de esta lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto.

#### 4. La práctica profesional

Según Mayor en el proceso de formación profesional, es posible distinguir cuatro etapas: preformativa; de formación inicial; de iniciación/inducción y de desarrollo profesional. (Mayor, 1998). Los docentes novatos- tal como he definido esta categoría en el presente trabajo- se ubicarían en la tercera etapa, que algunos autores han denominado de " supervivencia". Etapa en la que la incorporación a la escuela, como a todo trabajo, supone el desarrollo de aprendizajes específicos. Algunos más ligados a la tarea de enseñar; otros más ligados a la integración a la institución ; al logro de su condición de miembro; a permanecer en la escuela, a conservar el empleo. (Ezpeleta, 1991)

Las prácticas profesionales son intersubjetivas. Es en el marco de estas relaciones, que los sujetos dan cuenta de su capacidad de " negatricidad" , de su capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos. (Ardoino, 2005). Al mismo tiempo que cambian, en función de influencias positivas y negativas ejercidas por los otros: proceso de alteración a partir del cual el sujeto cambia, se convierte en otro.

Es en este proceso dialéctico "construcción de la propia identidad-alteración" que el docente novato irá buscando "apropiarse" de los saberes constitutivos del desempeño profesional. La idea de "apropiación" se relaciona con el proceso de "autorización" en el sentido que plantea Ardoino. "Autorizar-se" : hacerse uno mismo su propio autor. <sup>29</sup>

#### 5. Formación profesional y construcción identitaria

La trayectoria de la formación profesional es- desde la perspectiva sociológica- un proceso de "socialización profesional" en el que la producción de conocimiento práctico en los sujetos está ligada a la presencia y la influencia del colectivo profesional propio de cada institución.

Para Berger y Luckman (1997) <sup>30</sup>, la socialización profesional es un tipo particular de socialización secundaria. Posibilita al sujeto la internalización de " submundos" institucionalizados. Submundos que se configuran a partir de la división

<sup>29</sup> Sigo en este punto los conceptos desarrollados por el Prof. Ardoino en el Seminario "Epistemología y Formación"; FFyL; UBA; 2001.

<sup>30</sup> Sigo en este punto las ideas de estos autores sobre el proceso de socialización profesional.

técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. El proceso de internalización se hace posible por la adquisición de determinados códigos y significados que se articulan en esquemas de acción e interpretación que intervienen en los modos de "hacer-representar" social. En estos esquemas se van construyendo los "rudimentos de un aparato legitimador" cuya función es otorgar "validez cognoscitiva" a los comportamientos organizados en la práctica.

La situación de primer empleo, representa para el docente novato la entrada a la cultura del campo profesional. Situación en la que se ponen en juego la concepción que él mismo tiene de sus propias capacidades -su "sentido de la agencia" en términos de Bruner (1997)- y sus posibilidades percibidas de enfrentarse con el mundo del trabajo -su "autoestima" siguiendo al mismo autor.

Cuatro ideas desarrolladas por Bruner aportan elementos para comprender esta situación. En primer lugar, la idea de "agencia" en el sentido de tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda, es la "reflexión": que lo que se hace, tenga sentido, entenderlo. La tercera es la "colaboración", en el sentido de "compartir los recursos" de quienes están implicados en la situación. La cuarta, es la "cultura", la forma de vida y de pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y que finalmente configura lo que hemos de llamar "realidad".

La idea de "agencia" concibe a la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, selectiva, constructiva. Decisiones, estrategias, heurísticos son claves en la perspectiva agencial de la mente. La idea de agencia es solidaria de la idea de colaboración. La mente agencial no sólo es activa por naturaleza. Busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través del discurso con los otros que aprendemos no sólo sobre el mundo sino sobre nosotros. La idea de reflexión remite a "dar sentido", pensar en el propio pensamiento. Dar sentido colectivamente no supone simple hegemonía. Tomar más control sobre la propia actividad mental, compartiendo los recursos de quienes están implicados en la situación no conduce a la unanimidad, sino a más conciencia. Y más conciencia implica más diversidad.

## **6. Los procesos de alteración, autorización, acompañamiento**

"Por más necesarias que sean, la organización y la institución no dejan de traer consigo sus propias patologías. Las burocracias, la rutinización de las prácticas, la prevención de riesgos, la fascinación que ejerce el aquí y ahora

fácilmente convertido en preocupaciones a corto plazo, culminan en otras tantas esclerosis, en la pérdida de sentido, en la impotencia de concebir proyectos”.<sup>31</sup>

Frente a esta “ furia de homogeneización” de la que habla Ardoino, la noción de alteridad cobra especial importancia en el tema que me preocupa.

Aceptar al otro exterior a mi propia subjetividad , reconocerlo como mi propio límite y más aún, reconocer el otro, el “ extranjero” que hay en mí.

Es al decir de Ardoino, en la aprehensión de la alteridad , es decir en la aceptación de la alteración, como se forma individual y colectivamente, interactivamente, el sujeto psíquica y socialmente civilizado.

La **alteración** (del latín, “alter”: el otro), se concibe como el proceso a partir del cual el sujeto cambia, se convierte en otro, sin perder su identidad, por ello. Cambia en función de influencias, positivas y negativas ejercidas por otros. En nuestra cultura, el uso despectivo de la palabra alteración se relaciona con la pérdida de la “ pureza”, de la “integridad”; con el temor de la acción del otro.

Los conceptos de “alteridad” y “alteración” resultan centrales en este estudio para poder comprender desde ellos los procesos de construcción identitaria que tienen lugar en los docentes novatos en la situación de primer empleo.

Los intercambios intencionales de significaciones interhumanas, relacionales, se dan en el marco del proceso de comunicación. La comunicación, no es para este autor, comunión o identidad de puntos de vista. Por el contrario, es necesariamente conflictiva, pues se da con otro. Y el “otro” supone la heterogeneidad. Y en este sentido, la “traición” se relaciona con la comunicación. “Traicionar” remite a escapar al deseo que el otro tiene sobre mí. A diferencia de la información, que se da bajo el signo de la fidelidad.

Resulta también de interés la distinción que este autor hace respecto de la formación inicial y la formación continua. Las formaciones iniciales se disponen en relación a la universalidad de contenidos, de saberes. Los conocimientos se administran a priori a públicos que aún no poseen experiencia concreta acerca de dónde enraizarlos, y que en consecuencia deben tener confianza en el futuro, en los demás, para encontrarse sólo más tarde con los beneficios de estas inversiones. En las formaciones continuas, no se halla privilegiado el enunciado universal sino, más bien, la adaptación al caso particular.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Ardoino, J.: Para una educación que finalmente se reconozca mestiza; Comunicación para el Coloquio de AFIRSE, Brasil, 2001.

<sup>32</sup> Ardoino, J.: “Luces y sombras en la formación continua en Francia”, 2001.



“Los docentes, los profesores, proceden en virtud de un pensamiento lineal (...) y no tienen en absoluto la inteligencia de la complejidad de la situación, que es mucho más holística y no funciona de un modo tan ordenado como nuestros modelos lineales y disyuntivos”. (Ardoino; 2005; p.36).

Para este autor, la marca del ser vivo es la “sorpresa”, que remite a la idea de “mezcla”, con la toma de conciencia de la realidad del otro. “La disponibilidad a la sorpresa implica un cierto duelo de la voluntad de dominio absoluto, de la omnipotencia propia de la certeza” (Ardoino; 2005; p.68).

Desde este punto, es posible comprender que la “apropiación” no quiere decir imitación, sino “transformación para sí”, en función de los propios ritmos temporales, de las propias resistencias- en el sentido psicoanalítico.

Es a partir de la idea de apropiación, que resulta necesaria la referencia al concepto de **autorización**” en los términos en los que lo plantea Ardoino. “Autorizarse” en el sentido de hacerse uno mismo su propio autor.

Son los procesos de comunicación entre los interlocutores, los que permitirán- según este autor- la apropiación, por cada uno, en función de sus propios filtros, y eventualmente la maduración de las experiencias así realizadas.

Desde estas ideas, resulta importante también para este trabajo, recurrir al planteo que el autor hace en relación al **acompañamiento**, en tanto “conjunto de comportamientos y conductas, apuntalado por saberes técnicos y prácticos que constituyen un tipo de profesionalidad” (Ardoino; 2005; p. 86) que permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes, valores. La intencionalidad del acompañamiento conduce a una problemática más general, relacionada con una teoría del sujeto y de las relaciones con los otros.

## 7. La idea de “necesidades”

Considero a los fines de este trabajo el siguiente concepto: las necesidades suponen aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los docentes novatos en el desarrollo de su trabajo. Pero es importante tener en cuenta que estas percepciones pueden surgir de la dimensión personal del sujeto con relación a lo que espera de sí mismo como profesional individual o como miembro de un equipo con un proyecto común; o pueden emanar de solicitudes y requerimientos exteriores.

**CAPITULO II**  
**EL DISEÑO DE INVESTIGACION**

## II.1. Tipo de diseño

Asumiendo la complejidad de la realidad social y la necesidad de una perspectiva de la multirreferencialidad como enfoque que propone una lectura plural de los objetos de conocimiento, las limitaciones del presente trabajo –en las que incluyo las mías propias en tanto investigador– me orientan a focalizar el conocimiento en el ámbito de las relaciones interpersonales, en la institución escolar, en la situación de primer empleo, para tratar de comprender desde los planos de significación manifiesto y no manifiesto, lo que los docentes novatos *dicen y hacen* en relación con sus necesidades de saber y acompañamiento.

Será a través del enfoque clínico, que dando cuenta desde la singularidad, de su complejidad, se podrá abordar el estudio de las necesidades de saber y acompañamiento de los docentes en situación de primer empleo. Lo que justifica este tipo de abordaje (clínico), es más de naturaleza epistemológica que metodológica: una teoría del sujeto "(...) considerado tanto en sus relaciones con sí mismo como en sus relaciones con el mundo, incluidas las relaciones sociales con una comunidad de otros sujetos, la que nos parece puede traer a la educación esclarecimientos preciosos que particularmente necesitamos." (Ardoino, 1992, p. 4)

Se trata en este caso, de un diseño cualitativo. En él se enfatiza el contexto de descubrimiento, para desde allí, abordar una lógica inductiva-analítica. Los conceptos generales abordados en la dimensión epistemológica, orientan la focalización del objeto y del problema. A partir del trabajo en terreno, y en un movimiento espiralado de teoría-empiría, se fueron construyendo las categorías y proposiciones teóricas; se fue desarrollando una propuesta conjetural comprensiva. La configuración y definición de los conceptos, es en la lógica cualitativa, un proceso que tiene lugar a lo largo de la investigación.

Se busca generar comprensión más que explicación. Abordar el objeto en tanto lugar de intersección de problemáticas diferentes, nos abre a una forma de interpretación, a un tipo de mirada que busca comprender más que explicar. Comprender, de *comprendere: asir en conjunto*. "(...) el texto y su contexto, las partes y el todo, lo uno y lo múltiple". (Morin; 2000; p. 92). La comprensión es siempre intersubjetiva. El objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo.

Desde esta lógica cualitativa, la pretensión de "generalización" no tiene cabida. Se puede "transferir" lo que se haya podido indagar a un universo de un alcance algo mayor.

Se trata de un estudio de dos casos en profundidad, cuyo análisis fue validado a través de la consulta a docentes reunidos en entrevistas grupales.

En la selección de los casos, se tuvieron en cuenta el tipo de gestión a la que pertenece la escuela y el tipo de población a la que atiende. Se seleccionaron dos escuelas de la misma zona geográfica de la ciudad, una de gestión oficial que atiende a población de clase baja; y otra de gestión privada que atiende a población de clase media.

## II.2. La obtención de la información empírica

En cada una de las escuelas seleccionadas se aplicaron las técnicas de obtención de información empírica que se mencionan a continuación:

- Entrevistas abiertas de indagación ; individuales, a los directores de las escuelas
- Entrevistas abiertas de indagación, individuales, a los docentes novatos
- Entrevistas abiertas de indagación, individuales, a docentes expertos
- Observaciones del ambiente institucional ( zona de influencia, espacio físico, edades de los alumnos, tipos de tareas, momentos de reunión formales e informales)
- Dos jornadas de acompañamiento ( a un docente novato de cada una de las escuelas seleccionadas)

De las entrevistas a los directores se obtuvo información acerca de las necesidades de saber y acompañamiento que expresan los docentes novatos en situación de primer empleo: las competencias específicas del puesto de trabajo, los saberes adquiridos por los docentes en su formación inicial, los saberes que adquieren en la práctica profesional, los tipos de acompañamiento que buscan los novatos, los que la escuela tiene disponibles, los que los novatos usan.

De las entrevistas a los docentes novatos se obtuvo información acerca de las necesidades de saber y acompañamiento que dicen experimentar en la situación de primer empleo: las competencias específicas del puesto de trabajo, los saberes adquiridos en su formación inicial, los saberes que adquieren en la práctica profesional, los tipos de acompañamiento que buscan , los que la escuela tiene disponibles, los que usan; los modos por medio de los cuales van "aprendiendo" el saber-hacer; los tipos de saberes que demandan, las relaciones con los otros y su incidencia en la construcción de un " estilo" propio en el desempeño profesional.

De las entrevistas a los docentes expertos se obtuvo información acerca de las necesidades de saber y acompañamiento que observan en los docentes novatos en situación de primer empleo: las competencias específicas del puesto de trabajo, los saberes adquiridos por los docentes en su formación inicial, los saberes que

adquieren en la práctica profesional, los tipos de acompañamiento que buscan los novatos, los que la escuela tiene disponibles, los que los novatos usan.

Las observaciones del ambiente institucional han provisto la posibilidad de "sumergirse" en el terreno que configura la realidad cotidiana de la práctica profesional de los docentes novatos. Se contempla aquí la posibilidad de convertir las "vivencias subjetivas" del investigador, en datos científicos.

De las jornadas de acompañamiento, se obtuvo información acerca de lo que los docentes novatos "hacen" cotidianamente. Proveyeron también la posibilidad de "sumergirse" en el terreno que configura la realidad cotidiana de la práctica profesional de los docentes novatos. Se contempla aquí la posibilidad de convertir las "vivencias subjetivas" del investigador, en datos científicos.

Las técnicas seleccionadas, se conciben como instrumentos a través de los cuales el investigador "construye" sus observables.

A modo orientativo, se explicitan las relaciones entre los conceptos y los observables:

Para el concepto de "docentes novatos": el encuentro con el puesto de trabajo; el acceso al puesto, la entrada en la institución escolar; los primeros tiempos; las evocaciones de otras etapas de iniciación en la biografía escolar; la situación de "enseñante-aprendiz".

Para el concepto de "saber": los saberes que se pueden usar en la situación de trabajo; lo que se creía saber y no se sabe; los saberes que no se poseen; los saberes que aparecen como más urgentes; los modos de legitimar el propio saber; los modos de aprender lo que no se sabe: cómo se aprende, con quién se aprende, cuándo se aprende.

Para el concepto de "práctica docente": el trabajo y la vida en la escuela; el trabajo y la vida en el aula; los puntos cruciales en la tarea; las decisiones que hay que tomar; los modos de responder a lo que la tarea plantea.

Para el concepto de "la escuela como espacio en el que se va adquiriendo experiencia en el trabajo": los apoyos que se necesitan; los apoyos que se encuentran disponibles; los apoyos que se usan; el acompañamiento de directivos, de docentes expertos; las oportunidades de intercambio; los modelos; los rasgos propios del trabajo con niños pequeños; los cambios percibidos en uno mismo en relación con el saber-hacer el trabajo.

Con el propósito de ampliar las bases empíricas del análisis se aplicaron:

- entrevista abierta de indagación, grupal, a docentes expertos,
- entrevista abierta de indagación, grupal, a docentes novatos.

En ambos casos se tuvieron en cuenta los criterios de selección anteriormente mencionados: tipo de gestión de la escuela a la que pertenecen los docentes.- oficial/privada- y tipo de población a la que atiende la escuela.

Las entrevistas estuvieron organizadas en dos tiempos. Un primer tiempo en el que los entrevistados se aportaban información a partir de una consigna de apertura amplia, que procuraba recordar los propósitos enunciados en las entrevistas de contratación; y un segundo tiempo de "profundización" en el que los entrevistados tenían la posibilidad de revisar las áreas de indagación previstas por el investigador para ampliar, aclarar los aportes correspondientes al primer tiempo.

Las áreas de indagación en las entrevistas fueron las siguientes:

- A. El docente novato en situación de primer empleo**
  1. El acceso al puesto de trabajo
  2. El encuentro con el puesto de trabajo; la entrada a la institución escolar; el primer día...
  3. Los primeros tiempos. Hechos o circunstancias que se repiten con frecuencia
  4. Otras etapas significativas de la iniciación, en la biografía escolar
  5. La situación de enseñante-aprendiz. Sus dificultades, sus desafíos
  6. Otros aspectos que considere de interés
  
- B. El docente novato y sus necesidades de saber**
  1. Los saberes que los docentes novatos poseen y pueden usar en la situación de trabajo
  2. Lo que los docentes novatos creían saber y no saben
  3. Los saberes que los docentes novatos dicen no poseer
  4. Los saberes que sí poseen aunque no los adviertan( para el caso de las entrevistas a directivos y docentes expertos)
  5. Los saberes que aparecen como aquellos más urgentes de adquirir
  6. Los modos que tienen los docentes novatos de legitimar el propio saber
  7. Cómo aprenden aquello que necesitan saber, cuándo lo aprenden, con quiénes lo aprenden...
  8. Otros aspectos que considere de interés
  
- C. La escuela como espacio en el que se va adquiriendo experiencia en el trabajo**
  1. Los apoyos que necesitan los docentes novatos
  2. Los apoyos que encuentran disponibles en la institución escolar
  3. Los apoyos que usan los docentes novatos

4. El acompañamiento de los directivos a los docentes novatos ( para el caso de las entrevistas a docentes expertos y novatos)
5. El acompañamiento de los docentes expertos a los docentes novatos ( para el caso de las entrevistas a directivos y docentes novatos)
6. Las oportunidades de intercambio
7. El choque entre los "modelos" que los docentes novatos traen de su formación de grado y los que encuentran en la institución escolar
8. Los cambios percibidos por el docente novato en relación con el "saber-hacer" el trabajo
9. Otros aspectos que considere de interés

**D. El papel que juega la relación entre los maestros sin experiencia ( para el caso de las entrevistas a docentes novatos)**

El papel que pueden cumplir los directivos en la formación profesional de los maestros recién ingresados ( para el caso de las entrevistas a directivos)

El papel que pueden cumplir los maestros expertos en la formación profesional de los maestros recién ingresados ( para el caso de las entrevistas a docentes expertos)

1. En cuanto al aprendizaje de modos de trabajo ( ejemplificar con algunas anécdotas muy significativas)
2. En cuanto al apoyo, contención emocional, orientación ( ejemplificar con algunas anécdotas muy significativas)
3. Otros aspectos que sean de interés

**E. El papel que juegan las características personales en el período de iniciación**

1. Los rasgos que favorecen la búsqueda de ayuda, el contacto con directivos, el contacto con maestras que tienen más experiencia
2. Los rasgos que obstaculizan la búsqueda de ayuda, el contacto con directivos, el contacto con maestros que tienen más experiencia
3. Otros aspectos que sean de interés en este punto.

Las mismas áreas de indagación se utilizaron en las entrevistas grupales a docentes expertos y novatos.

En todas las entrevistas, la última parte estuvo destinada a la producción de información a partir de materiales proyectivos:

- el relato de un día típico.
- la evocación del acontecimiento más feliz y el más difícil de la primera experiencia profesional.

- la elaboración de un cuento sobre el trabajo de un docente que recién se inicia.

Para las jornadas de acompañamiento se utilizaron los siguientes registros:

- cuaderno de notas de campo durante la observación
- registro de la jornada de acompañamiento a dos columnas- hechos e impresiones del observador ( para uso del investigador)
- registro de la jornada de acompañamiento -hechos- y una columna abierta-" comentarios"- para uso del docente

Y una entrevista posterior a la jornada de acompañamiento en la que se utilizaban estos registros.

Se consideran unidades de información a:

- los directores, los docentes expertos y los docentes novatos en situación de entrevista
- el investigador en su rol de observador

### **II.3. El análisis de la información empírica**

En cuanto a la etapa de análisis de la información empírica, se partió de considerar que el análisis cualitativo se basa en información observacional o de expresión oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, donde la definición de la situación por el actor social y el significado que éste da a su conducta son claves para interpretar los hechos. El análisis busca contemplar el total de la configuración en que se sitúa el actor y es por lo tanto, holístico. (Gallart, 1998).

Se usaron las siguientes técnicas para el análisis de la información empírica:

- Análisis del contenido y categorización de datos de las entrevistas, observaciones y jornadas de acompañamiento
- Análisis comparativo de las entrevistas
- Aplicación de una escala de estimación para identificar las cuestiones más y menos ponderadas en las entrevistas
- Identificación de semejanzas y diferencias
- Análisis de las jornadas de acompañamiento



**CAPITULO III**  
**EI MATERIAL OBTENIDO**

### **III.1. Matilde (Descripción: Caso 1)**

#### **III.1.1. El barrio y la escuela donde trabaja Matilde**

Se trata de una escuela infantil de gestión privada, ubicada en el barrio de Caballito, que atiende a población de clase media, perteneciente a la zona geográfica en la que está ubicada. La escuela cuenta con un lactario, una sala de deambuladores, una sala de 2 años, una de tres, una de cuatro y una de cinco. En cuanto a la cantidad de niños, los grupos son reducidos. Cada sala está a cargo de una docente. No había en el momento en que se realizaron la observación del espacio institucional, las entrevistas y la jornada de acompañamiento, maestras auxiliares- también llamadas maestras celadoras- cuya función en las escuelas infantiles es colaborar con las maestras a cargo de sala.

La escuela está ubicada sobre la Av. Pedro Goyena entre Cachimayo y Nicolás Videla. El colectivo 126 es la línea de transporte público que pasa por ese tramo de la avenida. En la vereda en la que se encuentra la escuela no hay edificios de departamentos; tampoco en la vereda de enfrente. Son casas bajas, antiguas. No hay comercios, a excepción de un kiosco-librería que está junto a la entrada de la escuela.

En la esquina de Cachimayo hay una escuela primaria perteneciente al distrito VIII- que también cuenta con Jardín de Infantes: salas de 3, 4 y 5 años.

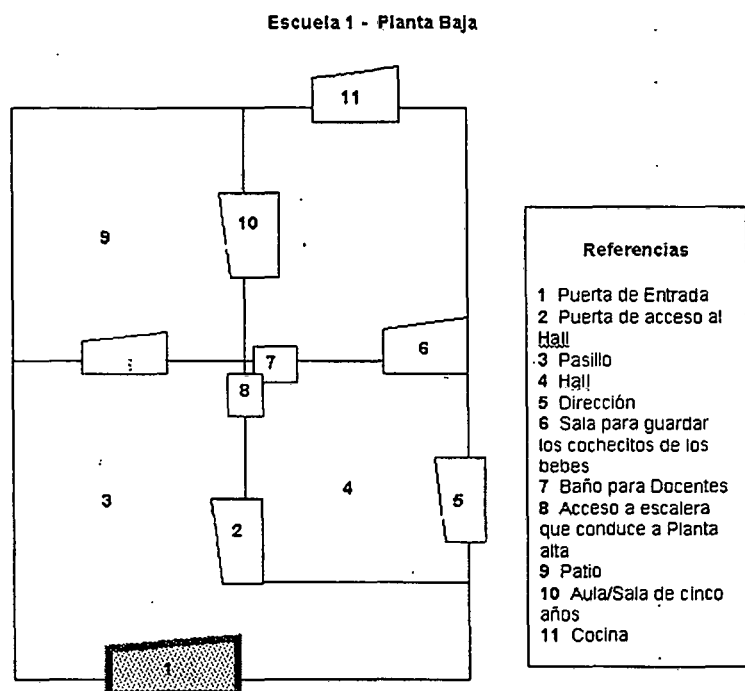
El edificio de la escuela observada es una casa de tres plantas, de unos 70 años de antigüedad, de un estilo de construcción bastante común en el barrio. En el frente está la puerta de acceso y una ventana que corresponde a la dirección. Entrando, hay un pasillo que conduce al patio. Sobre un costado del pasillo hay una puerta que permite el acceso a un hall – con una importante boiserie de madera, típico de estas casas- al que dan la dirección, una sala en la que se observa un piano y varios cochecitos de bebés, el baño de maestras y la escalera- también de madera, con un desarrollo importante, típico de este tipo de casas- que conduce a las plantas de arriba.

El patio no es amplio. Hay una trepadora, dos sube y baja, y una construcción hecha con cajas de cartón y pintadas, que semeja un castillo. Al patio dan las puertas de una sala - ésta se comunica con la cocina- y de un baño. La sala- correspondiente al grupo de 5 años- me informan, oficia de comedor para los nenes – de 2 a 5 años- de jornada completa.

En la primera planta superior, se encuentran las salas de lactario, deambuladores, 3 y 4 años; los baños y un pasillo cubierto que da al patio que es utilizado por la maestra y los bebés del Lactario.

En la segunda planta, se encuentra la sala de 2 años, el baño, un pequeño patio interno y la sala de Música – extremadamente pequeña. Subiendo medio nivel más se encuentra la terraza, con un arenero.

En este edificio se atienden una cantidad aproximada de noventa niños distribuidos en salas desde los 45 días hasta los cinco años. Los grupos son reducidos. (entre ocho y quince niños por grupo aproximadamente). En los grupos hay niños que hacen la jornada completa y otros que asisten sólo en uno de los dos turnos: mañana o tarde. Cada sala está a cargo de una docente.



### III.1.2. Lo que Matilde dice sobre su experiencia de primer empleo

El acceso al puesto de trabajo refiere a la intervención de la profesora de residencia como medio que le permitió acercarse a la institución escolar; y a la experiencia en colonia de vacaciones, en la misma institución, como la situación previa de contacto con grupos de niños a cargo. Situación que permite suponer cierto conocimiento del espacio institucional y de las personas que en él trabajan.

*Bueno... ¡ el acceso al puesto de trabajo! Yo me esperaba estar repartiendo currículo no sé durante cuánto tiempo y decir bueno... No, a mí me recomendó mi profesora de residencia...*

*...y bueno, a mí me llamaron para la colonia. Y cuando empezaron las clases... antes de empezar las clases, me llamaron...*

**El encuentro con el puesto de trabajo** materializaría la ilusión que desde la formación de grado Matilde fue construyendo: “tener una sala”.

*Pero en realidad el encuentro con el puesto de trabajo fue ...con un montón de expectativas...fue...¡ mi! sueño del ...mi sueño como alumna del profesorado: tener ¡mi! sala de dos*

Es en esa situación, que junto a la alegría de haber alcanzado algo deseado: “tener una sala”, aparecen las incertidumbres. Incertidumbres que se advierten en relación con el encuentro con los otros: padres, niños y colegas y que Matilde expresa en relación al primer día de clases.

*... tener a todos los padres... qué tienen que hacer y qué no...¡ay, no, no! tenía un montón de dudas.*

En este tiempo Matilde cuenta con el apoyo de otra docente, ya que la modalidad institucional para la organización del primer encuentro con los padres en el inicio del ciclo escolar consiste en una reunión que es coordinada por las maestras de ambos turnos

*...¿ cómo hago?... Yo le decía a mi compañera...” (Y mi compañera me decía) Yo hablo, vos relajate. Vos escuchame y si querés mirá... Vamos a hacer una actividad...¿ qué te parece?” Sí!... Yo sigo ( le respondía Matilde)*

A la sensación de incertidumbre se suma la angustia propia y la de los nenes. Temor a lo desconocido, tanto para la docente nueva como para los niños.

*ver eh...cómo iba a manejar la adaptación...Yo nunca había tenido una adaptación...no sabía qué iba a pasar ...cómo manejar la angustia...¿ cómo...cómo hago yo para sacarle de los brazos al nene de la mamá...? que no se me ponga a llorar...me muero de la angustia...¡no! que se me ponga a llorar...*

En el relato de Matilde **los primeros tiempos**, hablan de sensaciones de desorden, ansiedad, tensión entre cuidar y enseñar.

*...Los primeros meses para mí fueron un desorden terrible ...uno va para un lado, otro va para el otro lado...*

*Eh...la cosa es que en la realidad uno es muy ansioso en la realidad...el tema siempre es el mismo: el tiempo...*

*...cuando se ponen a llorar...o abrazados a su núcleo familiar...Yo particularmente no tengo hijos ...Me hacen sentir mal...¡ no le pidamos más! es muy chiquito ...Y contenerlo...y mimarlo en ese momento...aprovechar en ese momento ...y bueno, si viene con la mamadera, y bueno...dársela ...( mirando la hoja de los temas) eh... todo el día en el Jardín. Hay momentos para ser docente, hay momentos para ser asistente ...La sala de dos esta sala que es tan particular...mucho cambio...el trato de bebote, bebote, a esta cosa...de ...porque bebote no es grande tampoco. Están adquiriendo un montón de hábitos y de costumbres como para llegar a serlo...!*

En su primera experiencia profesional, las representaciones acerca de “ser alumno en la sala de dos”, “ser maestra de esa sala”, “ser residente en esa sala”, interiorizadas a lo largo de la propia biografía escolar, parecieran operar como puntos de referencia para Matilde.

- Sobre el niño

*eh...mi salita de dos, cuando yo iba al jardín...me hace pensar en las características del nene de dos, con llantos, con...todo eso junto a la vez...y felices...¡hasta que entendí eso...! Siento como si están arrancando algo de adentro mío cada vez que los veo sufrir o llorar...*

- Sobre la maestra

*¡¡Mi seño de dos! Y eso es lo que yo traté de ...recurrir cuando...pensé qué es lo que quería que los nenes tuvieran de mí...lo que más me marcó a mí...*

- Sobre la relación residente-maestra

*...claro...él me viene a sacarme el grupo...el docente no viene a sacar ningún grupo...al contrario, viene a aprender y alguna vez esa docente que hoy está enseñándole al residente cómo tiene que hacer ...después se convierte en modelo...Yo estaba muy agradecida que me abrieran las puertas de la sala, las puertas del grupo ...uno tiene toda la teoría pero la práctica no la tiene...*

La situación de primer empleo despliega la tensión entre las prescripciones recibidas y la adecuación a la realidad presente.

*...porque uno como residente...y como primer empleo, espera entrar en una suplencia...Y ...cuesta, cuesta porque uno viene de una residencia que...en general dicen que bueno, en sala de dos tiene que haber la colaboración de dos docentes, porque bueno, el grupo lo requiere ...y yo me encontraba solita...¿y cómo hago con los nenes que van al baño ...solos? Esos planteos...fue ...a medida que fue pasando el tiempo, durante el primer mes, todas las dudas que estoy teniendo...¿ cómo hago?...*

**Los conocimientos que Matilde identifica como aquéllos que posee, que están “disponibles” para ser usados en esta primera experiencia de trabajo profesional, están relacionados con saberes adquiridos durante la formación de grado: saber planificar; poseer habilidades para la búsqueda de información; conocimientos de psicología evolutiva; conocimientos acerca de las modalidades de trabajo en las salas de Jardín de Infantes ( 3, 4 y 5 años).**

- Sobre la planificación

*...sí, planificación directamente por ej. Uno sabe más o menos cómo redactar ...en las escuelas se planifica de manera diferente. Pero la idea uno la tiene. Por más que nos digan nosotros planificamos de esta manera...bueno, bárbaro, perfecto, nosotros la base la tenemos*

- Sobre la habilidad para buscar información necesaria

*...Y tenemos toda la información...a dónde recurrir para sacarnos todas las dudas eh...sobre material didáctico, qué hacer con tal conflicto... por ej. Un nene que está angustiado porque en la casa están con muchos cambios...no sé como manejar la*

situación, no sé cómo contenerlo...uno más o menos sabe dónde buscar antes de llegar a la psicopedagoga., tiene libros, tiene material donde buscar...que sin la información que nos brinda el profesorado no sería posible...

- Sobre el conocimiento de la etapa evolutiva

"...Plástica por ej. Uno sabe en qué etapa de los dibujos...eh...cómo calificar los dibujos ...aprende en el profesorado ...la selección de colores...uno puede ver cómo es el chico si uno no lo conoce...Para llegar a la sala eh...son al menos para mí, muy buenos, muy importantes...

...eh...¿qué hacen durante el día, porque es tan chiquito...que qué va a hacer...jugar ...y a qué pueden jugar...? Los padres vienen con esas dudas que...uno dice y bueno, es chiquito pero no tanto. Ya camina, ya habla, puede jugar con las manos, puede jugar con su cuerpo, puede jugar con sus piernas, con su boca, aplaudir, hacer sonidos, puede jugar con un montón de cosas . Puede bailar...

- Sobre las modalidades de trabajo en las salas de Jardín de Infantes

...uno sabe como sería en las salas de 3, 4 ó 5...quizás el profesorado se dedica más a esas salas que tienen otros contenidos ...

...no, ...uno una estructura de base uno tiene...más o menos sabe qué hacer, eh...recurre a la práctica en realidad , a la práctica que tuvo uno como residente...

Y un "saber-se" maestra, que expresaría la necesidad de contar con una cuota de autoestima, de confianza en sí misma, de valoración de los saberes alcanzados por la acreditación misma.

... también...uno deposita...¡se quiere! este ...mimar un poco y decir ¡yo voy a poder! Entonces...para mí...yo empecé con...no, yo voy a saber...yo sé ...

**Los conocimientos que Matilde creía poseer y no posee están referidos a :**

- las características de los alumnos "reales"- que aparecen como "diferentes" de las características pre-concebidas

Llegué a mi primer año y me encontré con chicos mucho más...con un grupo mucho más reducido pero muchísimo más activos...o sea que se multiplica por cuatro o cinco. Los chicos están como...un poco atormentados por tanto cambio , el cambio en la seño, en mi caso, cambian de piso, la salita está en otro piso...Y eso es demasiado...Yo creo que uno en el profesorado ve cómo va a ser el primer año en la sala...y es ¡totalmente! diferente.!

**Lo que Matilde reconoce como aquello que no sabe,** está referido a información por un lado- a un saber " qué" – y a procedimientos- un saber " cómo", por otro.

Entre los primeros, se menciona la falta de información sobre temáticas relacionadas con la psicología infantil que se percibe necesaria para comprender al otro, y para comprender el impacto de los cambios.

... me gustaría...quizás por una inquietud desde que me recibí..antes de entrar al campo profesional...yo pensaba tener un amplio panorama de las características del

*nene...en este aspecto ...en el profesorado se le dedicó una sola materia durante el primer año...estar más...más dedicado el profesorado a estas cosas...a los nenes les cuesta...porque me cambiaron de sala, me cambiaron de seño...porque no quieren ese cambio...porque me está pasando algo y no sé qué es...Uno tiene que entenderlos ...Es escasa la bibliografía que hay...*

Entre los segundos, se identifican carencias con respecto a la organización de situaciones escolares como actos, a la implementación de instrumentos de información a los padres y modalidades de trabajo en las salas de Maternal.

- Sobre los actos escolares

*¿y la duda...hasta el último día..el cómo...¿ y cómo se organiza un acto y cómo hago esto...y cómo me organizo...?*

- Sobre la información a los padres

*...O lo importante que tengo que escribir en un cuaderno y qué es lo no importante...Por ahí uno...ay hoy voy a anotar todo en el cuaderno, se portó divino...y por ahí eso no es importante...y uno se encuentra con que los padres no leen el cuaderno...¿ qué hago seño...cómo...?!*

- Sobre el trabajo en las salas de Maternal

*es muy difícil...uno sabe cómo sería en las salas de 3, 4 ó 5...quizás el profesorado se dedica más a esas salas que tienen otros contenidos ...a las que nos tocan otras salas estamos.....( risas) fritas...*

Matilde habla también de su necesidad de conocer más sobre modalidades de organización del tiempo, de los contenidos de enseñanza.

*...saber cómo organizarse...aparece ¡todo junto! ...lo repetí ochenta millones de veces...y cada día es diferente y cada etapa del año es distinta...*

*...es como que el profesorado nos arma con saberes eh...sobre lo que hay que dar...yo no sabía ...uno no sabe cómo organizar...como unidad, qué dar...esas cosas que son importantes....*

**El saber más urgente de adquirir esta referido al " grupo" y a los " alumnos".**

*...Y decir bueno, tengo "este" grupo. Con este grupo, con estas características, antes de que empiece el año buscar información, ver .....*

*...y uno puede tener la teoría...pero la práctica es diferente...Sí, sí, sí la teoría es...muy...el problema es que cada individuo es único. Entonces el problema que tenga ¡es único!*

*... claro...uno como que digamos...como que el primer año viene con...que tengo que dar esto, y esto, esto, esto...mis nenes van a salir con un saber.... espectacular...y por ahí al alumno no le interesa nada de todo esto ...y por ahí buscar otras cosas que le interesan como para tra.....tar de ir envolviéndolo y llevarlo... buscarle la vuelta hasta llegar hasta donde uno quiere llegar...tampoco hacer todo lo que él quiera...*

*...Y al principio costó, costó conocerlos y que ellos la conocieran...( refiriéndose a sí misma)*

“Pasar la prueba” aparece como el modo en que Matilde siente legitimado el propio saber. Legitimación que deviene de dos fuentes: los alumnos y los pares. Son los otros, quienes “aprueban” el saber propio, ya sea porque lo utilizan como medio para el acceso al cambio – como en el caso de los resultados del aprendizaje en los alumnos- ya sea porque convalidan desde “su saber” del colectivo profesional el saber del docente principiante.

- Sobre lo logros de los alumnos

*...¿Cómo hacer para que los nenes repitan una poesía...? No sé...yo me encontraba en una disyuntiva...¿ cómo hago? y bueno...yo aplico...recurso a todas las cosas que a uno le enseñaron...y bueno, quizás no son las mismas o tan actualizadas como las que no dijeron en el profesorado...pero por ahí son las que a lo mejor resultan...*

- Sobre la aprobación de los pares

*Son ¡muchos! temores que... gracias a Dios ...tengo a mis compañeras que me van ayudando y me van diciendo... “no, dale Matilde, ...que vas bien, vas bien.....”(risas)*

Esta idea de “pertener” aparece en los testimonios referidos al modo en que Matilde ha tratado de aprender aquello que necesita y en los referidos a los apoyos que aparecen disponibles para enseñarle. Testimonios que hablan del intercambio con los pares en situaciones informales y formales.

- Sobre la comunicación entre pares

*...estamos en contacto con todos...hay una gran comunicación entre todos, hay un compañerismo muy bueno, muy bueno, entre todas las chicas. Yo no me sentí “la nueva”. Al contrario sentí como que estaba de hace años...Y eso...me pareció muy bueno, me ayudó muchísimo...*

*...Pedir ayuda, ver la planificación de otro...Es muy importante porque en la planificación está en juego la creatividad de uno ...jeseo es mío! No sé...modifico alguna actividad, veo qué hago pero esa “celosía” (risas...) No sé, si alguna vez trabajo en otro jardín...hay que estar preparado para que le pase porque es normal que así sea...*

- Sobre los intercambios informales

*...al menos durante este año, que es lo que traté de hacer, llego más temprano del horario de entrada..y decir...mirá me pasa esto, esto y esto...quiero saber cómo lo resuelvo...*

- Sobre los intercambios formales

*...Las reuniones de docentes son...juegos..no son reuniones donde uno siente ¡ay! qué me va a decir la directora...de mal...No, no, al contrario ver dónde está la falla, sacar lo bueno , pulir lo que no está tan bien ,y... pero todo a través de juegos, de diálogo, de charlas...así...comp final es un relato como para que nos quede a nosotras....*

**La relación de Matilde con otros maestros novatos** refiere al intercambio de experiencias que mantiene con las que fueron sus compañeras del profesorado.



El tener a cargo grupos de niños de diferentes edades obstaculiza la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, ya que las situaciones vividas resultan diferentes.

*...no tuve la oportunidad de conectarme con docentes que estuvieran en mi misma situación, realmente, no la tuve...Porque nos hablamos en general, de los temas que se puedan charlar a nivel laboral, con otras compañeras del profesorado que están en otros jardines...Una amiga está en maternal...¡es distinto! Recién el mes pasado que tuve que cubrir maternal, me pude dar cuenta más o menos cómo sería una sala de maternal...Antes no le podía dar información de algo que yo no sé. Porque estaría diciéndole una mentira.....*

Pero para Matilde, el papel más importante que juega la relación con maestros sin experiencia estaría relacionado con el mutuo apoyo emocional y la contención que se brindan.

*...¡tengo una sala y no puedo con la sala! No,no.no...a todas nos pasa exactamente lo mismo...*

*...Pero a todas nos pasa lo mismo...no importa el nivel educativo que sea. A todas nos pasa lo mismo en este primer contacto...Tengo una amiga que está en EGB...y es lo mismo...*

*-E: ¿y en qué medida las ayuda a Uds.mantenerse en contacto...?*

*-M: en darnos ánimo...( risas) no..sobre todo en la contención emocional, escucharnos...*

*-E: que te escuchen...*

*-M: y si no llegar y hablar ...justamente de todo lo que no tenga que ver con la institución...para desenchufarnos este...porque hemos tenido días bastante problemáticos...*

En este proceso de adquisición de experiencia en el trabajo, **los apoyos que Matilde identifica como necesarios** provienen de los otros docentes, de los alumnos mismos y de los padres. Son apoyos que le van sirviendo para realizar el pasaje de la experiencia de "ser residente" a "ser docente": el apoyo emocional e instrumental de los pares; la confianza que los padres depositan en ella como maestra; el sentirse aceptada por sus alumnos.

- Sobre los apoyos que brindan los pares

*Uno sale del profesorado con unas expectativas y unos nervios...uno viene con sus nenes de la residencia y los nenes del primer año son distintos...al menos así me sentí yo ...cómo manejo el grupo ...cómo...tengo que saber todo ...¡ todo esto que yo ya estudié lo tengo que poner en práctica! Para eso es necesario tener un grupo de docentes que te acompañen...generalmente tirando ideas más que nada porque no forma parte de...si probamos de este lado a lo mejor los chicos se interesan más o no...fijate mirá esta actividad está bárbara...*

- Sobre la confianza de los padres

*...primera reunión de padres... ¡ay! qué momento ...necesito que confíen en mí voy a tratar de no defraudarlos, voy a dar lo mejor de mí...*

- Sobre el apoyo que aportan los chicos

*-E: y hablaste también del apoyo que brindan los nenes al maestro que recién se inicia....*

*-M: Sí, sí... ellos no tienen peros. Si una persona les cae bien, les va a caer super bien, va a estar contento, van a estar felices. Ahora si una persona no le gustó, por más que se disfrace, se pongan no sé...*

Pese a la importancia que Matilde le asigna a los apoyos que proveen los otros docentes, la dinámica del trabajo en la institución no parece ofrecer oportunidades para el intercambio en la vida cotidiana escolar.

*E: ¿ además de las reuniones...hay momentos de trabajo que se puedan compartir con docentes que tienen más experiencia...?*

*-M: generalmente...no...pero no porque la institución no lo quiera, sino porque no se da...*

*-E: ¿ no se dan circunstancias en las que se trabaje de a dos...con otra docente...?*

*-M: no, no, no...no...*

Otro de los apoyos que para Matilde resulta necesario es la posibilidad de tener acceso a los materiales bibliográficos con los que cuenta la escuela.

*Abrir las puertas a los libros. Lo debe brindar la escuela ...Yo tenía dudas acerca de cómo planificar la unidad de los alimentos...la directora me dijo...llevate todos los libros que quieras y planificá...Para mí eso es muchísimo...*

En la situación de trabajo Matilde descubre las diferencias que existen entre los miembros del equipo docente. Diferencias que tienen que ver con características personales, con las propias concepciones, con los modos de hacer el trabajo.

*...Todos venimos con nuestros caracteres a parte de ser docentes...somos personas ...y tenemos formas de enseñar ¡totalmente! distintas...eh...para mí es importante trabajar los límites...pero no para andar diciendo atrás del nene ¡ay! no pobrecito...sino para que tenga un marco, para que tenga un contexto...Por ej. Algo de la unidad...a nivel de dos años, no estoy buscando un dibujo con una figura determinada...sino que ellos expresen algo...Por ahí otra piensa en esta sala no lo podría hacer...Y ahí es donde uno choca porque de repente ...también yo veo que hay que cambiar las actividades...porque todos los días vienen de una manera distinta...*

Matilde reconoce en la figura de la directora, semejanzas con los modelos aprendidos en la institución formadora.

*-E: encontrás en la escuela modelos semejantes...a los del instituto de formación...?*

*-M: quizás en la directora...*

**Los cambios que identifica en su saber-hacer el trabajo a lo largo de su primera experiencia profesional aparecen relacionados con un conjunto de habilidades de tipo instrumental y con un conjunto de modificaciones actitudinales.**

Entre las habilidades instrumentales, Matilde identifica cambios referidos a la habilidad para la organización del tiempo; una mayor flexibilidad para tomar decisiones referidas a qué y cómo enseñar; habilidades para diagnosticar los intereses de los alumnos y los cambios en el grupo.

- Sobre la mayor flexibilidad para la organización del trabajo

*Yo creo que uno en el profesorado ve cómo va a ser el primer año en la sala...y es ¡ totalmente! diferente. Es como que...¡uy! llevar la planificación, esto, lo otro ...vivís corriendo ...a veces llego a mi casa y me da cosita...Al final pienso es preferible que hagan menos actividades por día pero que los chicos las hagan a conciencia...que vayan sabiendo lo que están haciendo y que las disfruten esas cosas...*

*...aunque haya actividades pautadas, pero...podés hacer algo que te guste aunque no esté pautado...¿ por qué seguir un cronograma? .....*

*Quizás el año que viene, que uno ya tiene la experiencia de éste, pueden surgir nuevas ideas...decir no, esta actividad que el año pasado no resultó tan buena, voy a ver si la puedo hacer de otra manera...*

- Sobre la habilidad para el diagnóstico grupal

*...claro...uno como que digamos...como que el primer año viene con...que tengo que dar esto, y esto, esto, esto...mis nenes van a salir con un saber... espectacular...y por ahí al alumno no le interesa nada de todo esto ...y por ahí buscar otras cosas que le interesan como para tra...tar de ir envolviéndolo y llevarlo... buscarle la vuelta hasta llegar hasta donde uno quiere llegar...tampoco hacer todo lo que él quiera.....*

*M: a mí me pasó eso. Uno viene con una estructura y...no son las necesidades que tienen mis nenes...¿qué necesidades tienen? Y aprender a conocerlos...a mí me llevó mucho tiempo...pero lo podés lograr...¿ por qué no...? Brindarles diferentes actividades que les gusten...¿qué quieren hacer...?aunque haya actividades pautadas, pero...podés hacer algo que te guste aunque no esté pautado...¿ por qué seguir un cronograma? .....*

*Sí!...Uno va cambiando siempre. Va cambiando porque ...el grupo va cambiando...Parecen nenes más grandes...Está dividido el grupo...tengo los dos extremos, los que son demasiado bebotes y los que son más maduros...*

Con relación a los cambios actitudinales, Matilde identifica: la posibilidad de permitir y permitirse un mayor disfrute; y el contar con una mayor cuota de paciencia.

- Sobre la posibilidad de disfrutar

*...Al final pienso es preferible que hagan menos actividades por día pero que los chicos las hagan a conciencia...que vayan sabiendo lo que están haciendo y que las disfruten esas cosas...A mí me encanta disfrutarlas desde ese lugar...*

- Sobre la paciencia

*Los primeros meses para mí fueron un desorden terrible...uno va para un lado, otro va para el otro lado...hay que esperar ...tomarles su tiempo ...tener paciencia...pacientes no*

porque los nenes quieren hacer un montón de cosas...sino pacientes...con el grupo...esperar que...todo el grupo va a poder...tiempo...

-E: ¿qué cambios tuvieron lugar en vos desde el comienzo de esta primera experiencia hasta este momento...?

-M: ¡muchos! Al principio...¿por qué le pegaste..por qué...? ¡parecía un sargento de caballería! A parte todos los días me iba a la dirección...¿cómo puede ser que ...qué hago...? Bueno, teneles paciencia...vas a ver que vos hablándoles...vas a ver ...les vas a decir...cuando llegue más a fin de año ...¡el tema de la paciencia! Con el tiempo uno se da cuenta ...ser así...no sé a lo mejor está mal...pero para...a mí me da una satisfacción este grupo que es increíble. Yo durante la primera etapa del año me la pasé ...probando.....

Estos cambios en la actitud en relación con el trabajo, aparecerían nucleados en torno a una variable común: el tiempo. El tiempo para el disfrute, el tiempo para salirse de lo prescripto, el tiempo que uno va necesitando para "ir siendo uno".

En esta situación de primer empleo, en este proceso de ir aprendiendo a hacer el trabajo profesional, **Matilde reconoce ciertas características personales que operarían favorablemente en la búsqueda de ayuda:** la capacidad de diálogo- que estaría implicando la apertura frente a las ideas del otro, la actitud de escucha, la posibilidad de confrontación-; el respeto por los otros; el mantener un "bajo perfil"; la capacidad de adaptarse a la cultura institucional.

- Sobre la posibilidad de escucha y confrontación

*Lo que uno piensa lo tiene que ...eh...resguardar, decir bueno yo pienso de esta manera pero a ver cómo pensás vos...O bueno, voy a sacar "mi" conclusión. No puede estar cerrado uno. Tiene que estar aaaaabierto, tiene que tener una actitud de escucha...*

- Sobre la actitud de respeto

*No puede estar cerrado uno. Tiene que estar aaaaabierto, tiene que tener una actitud de escucha...no puede estar así...no,no, tiene que ser muy respetuoso, tiene que ser respetuoso de los que tienen sus problemas y sus cosas y nosotros no vamos a ser el centro del universo. Nosotros tenemos que estar ...poder adecuarnos a "sus" tiempos. Creo que la actitud esta de ser más perfil bajo, más respetuoso, favorece muchísimo ...No es fácil para los otros tampoco.*

- Sobre la adaptación

*...No es fácil para los otros tampoco. Uno es una persona nueva que se está incorporando a costumbres que ya tiene el jardín.....*

El egocentrismo, por el contrario es visto por Matilde como una característica que estaría obstaculizando la búsqueda de ayuda.

*...claro...Los rasgos que no favorecen es cerrarse y decir no, yo tengo esta teoría y yo de acá no me muevo...decime...No se puede...todo un jardín acomodarse a lo que uno piensa...*

-E: qué interesante esto que me estás contando...Y qué rasgos de personalidad estarían obstaculizando la búsqueda de ayuda, el contacto con los otros...?

*-M: justamente todo lo contrario ...que le brinden a uno que no tiene idea de cómo manejar algo o...no sé, de cómo llevar a cabo una actividad...nada de lo que le propongan le guste. Y...si te están dando todo y no querés, bueno, arregláte las solo...*

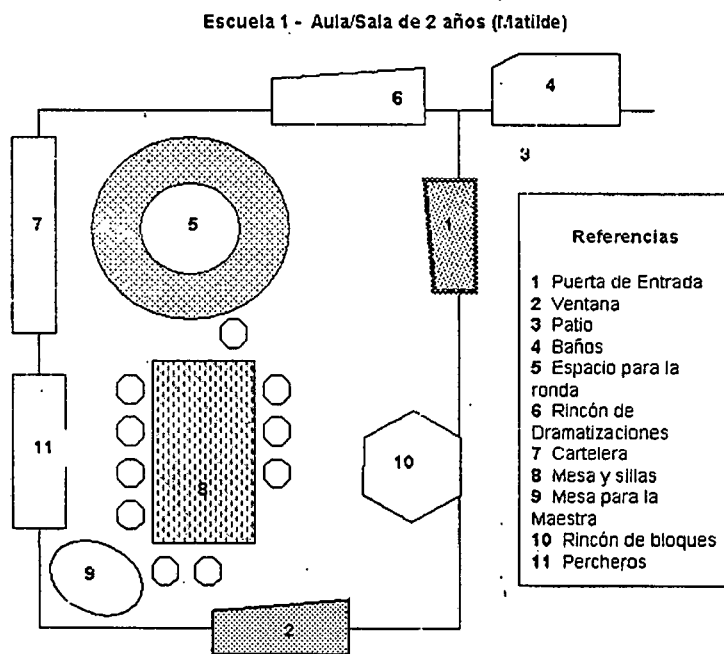
### III.1.3. Lo que Matilde hace en un día de trabajo

El material aportado por la jornada de acompañamiento permite identificar las tareas de Matilde, las actividades que realizan los niños, los espacios en los que tienen lugar, los modos de agrupamiento de los niños, las modalidades de intervención de la docente, los materiales con los que se trabaja, la sucesión y duración de las secuencias de la jornada.

Con respecto al espacio, cabría diferenciar el espacio institucional en sentido amplio- la escuela- y el espacio del aula. El espacio escolar refiere al patio, donde se desarrolla el juego libre. La tarea de Matilde allí gira en torno al "cuidado" -cuidado que está asociado a la evitación del riesgo físico para los pequeños y que genera la tensión entre "permitir" la libre descarga de los niños en el juego y "controlar" los movimientos, los ruidos en función de la evitación de accidentes y también en función del modo en que está organizado el espacio institucional ( el período de juego libre coincide por ej. con el horario de la siesta de los bebés). Además del patio, la escalera de acceso a la planta superior, configura otro espacio en el que tienen lugar los desplazamientos de los niños. El tránsito por este espacio está acompañado de una serie de "rituales" que favorecerían el control del docente sobre los alumnos: el orden en el que se sube, el descanso "obligado", los saludos a las otras maestras.

Otro espacio dentro del ambiente escolar es el baño. En él pareciera jugarse la tensión entre la "autonomía" y la "vigilancia"- vigilancia para la que se instrumenta a los mismos niños como colaboradores de la maestra. Es en torno a este espacio también que parecen activarse en Matilde sentimientos encontrados: por un lado, la satisfacción en el logro de objetivos que tienen que ver con la autonomía personal de los niños, y por otro, un sentimiento de abandono asociado al hecho de no poder estar en dos espacios al mismo tiempo- el aula y el baño. Es justamente en relación con esta limitación, que la docente busca el apoyo de los mismos niños. Mientras Matilde cambia los pañales a algunos nenes, otros van solos al baño y uno de ellos cumple el rol de "informante" teniendo al tanto a la maestra de cómo están los que se hallan en el baño.

El espacio del aula, aparece como un espacio más íntimo, más limitado, dentro del cual existirían varias regiones: el sector de la ronda, el sector de la mesa, el sector de la casita, el sector de los bloques, el sector del cambiador, el sector del perchero, que generan diferentes grados de protagonismo del docente y de los alumnos. En este sentido, la tensión estaría aquí entre la "intervención" y la "prescendencia". Intervenir planteando la propuesta, organizando la actividad; o "dejar hacer" interviniendo sólo cuando se presentan conflictos entre pares.



La sucesión de las actividades en la sala, es la siguiente:

- saludo inicial: registro de asistencia, que se realiza mediante la entonación de canciones y rimas conocidas por los nenes, en ronda.
- conversación didáctica en torno al tema "Las frutas" ( en ronda): la maestra nombra frutas mientras señala las figuras en una lámina que está en una de las paredes de la sala. Los nenes observan, repiten algunos nombres, responden a veces a preguntas que formula la maestra.
- actividad grupal "preparación de una ensalada de frutas": la maestra vuelve a nombrar las frutas mientras muestra las que va sacando de una bolsa. Nombra el color de cada una; pregunta a los nenes por el color; les propone tocarlas, olerlas. Las va pelando con un cuchillo mientras señala las diferencias entre las que son duras, las que son blandas. Los nenes observan, algunos responden a preguntas que va formulando la maestra. Muestra cómo son por dentro; los nenes observan. La maestra empieza a cortarlas. Les ofrece bocados para que los nenes prueben el sabor.

Algunos se entusiasman; otros, se niegan. La maestra va colocando las frutas cortadas en un recipiente. Espera mientras, que le traigan compoteras individuales y cucharas para los nenes- materiales que había pedido antes de subir a la sala.

- merienda: en el sector de las mesas. Cuando llega la vajilla necesaria, distribuye la ensalada de frutas a los nenes. Y además les sirve jugo.
- juego libre en el sector de "la casita": les propone jugar con las "cosas de la casita" . Algunos buscan en el baúl de la ropa. Otros sacan vajilla y demás enseres. Unos pocos, se ubican en el sector de los bloques y juegan con ellos. Los demás, van ocupando todo el espacio de la sala. La maestra permanece en el sector de las mesas, completando unas tarjetas para enviar a las familias. No interviene en el juego. Sólo interviene frente a una situación de conflicto entre dos niños por un juguete- que termina rompiéndose y genera la agresión verbal de uno de los nenes hacia su par y hacia la maestra.
- Higiene: cambia los pañales a algunos. Da la consigna de ir al baño a otros.
- Preparación para la salida: da la consigna para ordenar la sala. Ayuda a los nenes a descolgar y ponerse las mochilas. Casi todos corren por el espacio de la sala. Organiza el desplazamiento hacia la planta baja.

Va alternando las modalidades de agrupamiento de los niños según las actividades propuestas: actividades de grupo amplio – en el caso del juego libre en el patio, el saludo, el registro de asistencia, la conversación, la preparación de la ensalada de frutas; la merienda; la preparación de la salida- ; actividades de subgrupos- en el caso del juego libre en el sector de "la casita"; actividades individuales- en el momento de la higiene.

En una primera secuencia, la preocupación del docente estaría centralizada en el control del grupo y el control de la actividad. Es ella quien dispone los estímulos, los materiales, las propuestas. Es un momento de la jornada que pareciera demandar una gran cuota de energía – física y mental- del docente: la distribución de su atención ante las demandas de los chicos, los procedimientos para llevar a cabo la actividad, la transmisión de información, la organización de la merienda.

En una segunda secuencia, la escena del aula permitiría identificar una zona central en la que se despliega la actividad de los niños, y una zona periférica en la que se ubica el docente. Desde esta zona- en la que pareciera que la demanda de energía es menor- el docente " deja hacer" a los chicos (mientras ella escribe con

una caligrafía especial unas tarjetas para los padres con motivo de la Fiesta de la familia). Desde allí, re-ingresa al núcleo de la escena para solucionar un conflicto entre dos de los chicos; para anunciar el fin del tiempo de juego y para dar las consignas de orden de los materiales.

La tercera secuencia- en la que tienen lugar la higiene y la preparación para la salida, ubicaría al docente en la función de “cuidar”: asisitir las necesidades de higiene; cuidar el orden; cuidar que los alumnos no se lastimen; cuidar el cumplimiento de las normas.

A lo largo de la jornada, las intervenciones de la docente adoptaron modalidades diversas:

- proponer actividades
- señalar normas
- controlar al grupo
- prever riesgos
- proveer estímulos

Los materiales que utiliza Matilde son: objetos concretos- frutas, vajilla;- materiales ilustrativos- láminas; y los propios del sector de “la casita”.

Con respecto al tiempo, en el inicio de la jornada, pareciera que la tensión gira en torno a “intervenir directivamente” – mediando en situaciones de conflicto, recordando normas de comportamiento- o “retirarse”- mantenerse como observador externo posibilitando así la libre expresión de los alumnos.

Durante el desarrollo de la jornada, es otro tipo de tensión la que pareciera instalarse en Matilde: la tensión entre “enseñar contenidos” y “responder a las demandas de los niños”.

En el cierre, el núcleo de tensión pasaría por “ tolerar el desborde emocional de los nenes” - “ reorganizar al grupo”.



Estos núcleos de tensión se relacionan con las siguientes situaciones observadas durante la jornada de acompañamiento.

### Núcleos de tensión y momentos de la Jornada-El caso Matilde

Inicio de la jornada	Desarrollo de la jornada	Cierre de la jornada
<p><b>En el patio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Respetar el juego libre de los chicos .....Vs.....</li> <li>Hacer cumplir las normas( "no gritar; no hacer tanto ruido, no correr tan rápido, incluir a "x" nene en el juego, alternar los turnos en el uso de los aparatos de juego y los rodados)</li> <li>-Intervenir en el juego....Vs....Mantener un rol de observadora externa</li> </ul>	<p><b>En la sala:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover la expresión oral espontánea ...Vs...pautar las reglas de los intercambios orales</li> <li>-Incluir los saberes previos de los chicos sobre el tema de la conversación (las frutas)...Vs... aportar información nueva</li> <li>-Estimular las diferentes percepciones sensoriales (que los chicos vean, toquen, huelan, degusten las diferentes frutas)...Vs....Mantener el orden en la ronda (que no se abalancen sobre los materiales, que no se cambien de lugar, que no se peleen por tener los objetos)</li> <li>-Guiar las acciones de los chicos (ayudarlos a tocar las frutas, darles de probar) ....Vs....Ejecutar las acciones sobre el material (pelar las frutas, cortarlas)</li> <li>-Usar el espacio habitual de reunión para los intercambios orales (el espacio para la ronda, sentados en el piso)...Vs...El espacio necesario para manipular con comodidad los materiales.</li> <li>-Mantener la atención de los chicos...Vs...Tolerar la espera del material solicitado ( los recipientes para servir la ensalada de frutas que había pedido antes de subir a la sala)</li> <li>-Cumplir con una tarea pendiente (la preparación de tarjetas para las familias)...Vs...observar a los chicos durante el juego libre con los materiales de "la casita" y los bloques.</li> <li>-Utilizar el diálogo como estrategia para solucionar el conflicto de dos niños por un juguete...Vs...Imponer la norma</li> <li>-Tolerar las agresiones verbales de un nene...Vs... Señalar los límites de comportamiento en el aula</li> <li>-Atender el cambio de pañales de algunos nenes...Vs. ...Acompañar a otros al baño</li> </ul>	<p><b>En la sala:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estimular la autonomía en los hábitos de orden (ordenar la sala, ponerse los abrigos, las mochilas)</li> <li>...Vs...Cumplir con el horario establecido para la salida.</li> </ul>
<p><b>En la sala:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la autonomía en los hábitos ( para acomodar las pertenencias personales, para buscar un lugar en la ronda)....Vs....."Acelerar" los tiempos haciendo "por" los chicos ( colgando los abrigos, las mochilas, acomodándolos en la ronda)</li> </ul>		

Con respecto a los puntos de dificultad, los imprevistos que surgen en la jornada y los modos que Matilde tiene de responder a ellos, estarían relacionados con:

- la falta de ayuda en tareas que implican previsión/organización de materiales. Matilde trata de resolverlas actuando sola, reclamando colaboración a la dirección- que tarda en llegar con la vajilla necesaria para realizar la experiencia de preparación de la ensalada de frutas-, aceptando la colaboración espontánea de un colega- la maestra de Inglés que "pasa imprevistamente por la sala" y aporta ayuda para acercar los materiales que faltan.
- la falta de ayuda en tareas que implican desplazamientos de los alumnos. Ante lo cual instrumenta un dispositivo de ayuda basado en la colaboración entre pares en el mismo grupo de alumnos.
- los desbordes emocionales de los nenes que generan conflictos entre pares. En estos casos, el docente asume a lo largo de la jornada actitudes tales como la observación no participante, la negación de la situación de conflicto -"no ve, no escucha"- , la mediación en el conflicto.
- los desbordes emocionales de los nenes que generan conflicto con la maestra. En estos casos, Matilde entra en el conflicto imponiendo al principio su autoridad, en un tipo de intervención que podría caracterizarse como "directiva", y cuando ésta no provoca el efecto deseado, asume una actitud "laissez-faire".

#### **III.1.4. Lo que Matilde dice acerca de su experiencia de primer empleo, por medios expresivos**

A partir de los materiales proyectivos: relato de un día típico, evocación del acontecimiento más feliz y el más difícil de la primera experiencia profesional, la elaboración de un cuento sobre el trabajo de un docente que recién se inicia, Matilde refiere que:

- Los acontecimientos que configurarían un día típico están asociados a la sensación de "caos", "desborde" que deviene de la multiplicidad de demandas que presentan los niños pequeños, la necesidad de dar respuesta inmediata a las mismas, la necesidad de "cuidarlos", de entrar en relación con ellos como figura sustituta de la figura materna, por un lado, y su propia necesidad de sentir-se aceptada por los niños.

*...un día típico...Llegar...abrir las mochilas...tienen problemas de motricidad ( risas) entonces es más tranquilo para mí abrirlas yo. Saludarnos...como no siempre llevo un*

*títere conmigo, si lo piden entonces improviso con algún osito de peluche que hay en la sala ...el día normal de ellos sería que se enganchen con la "hola" ( se refiere al saludo cantando)(risas)...este...yo lo quiero...todo depende de la hora que nos traigan la merienda..y yo hago esto, y yo lo otro, bueno,C, vos ayudame en tal cosa, vos haceme...y yo en qué te ayudo...bueno vos decile...Ese sería un día típico.....*

- Los acontecimientos más felices evocados, estarían asociados a la retroalimentación afectiva que proveen los niños pequeños, lo que comenzaría a constituirse en un modo de construcción del propio rol " docente": ser reconocida como " maestra" a partir del afecto que expresan los alumnos.

*...bueno, el acontecimiento más feliz que tuve fue justamente:A.¡te quiero mucho! Y viene corriendo y yo...era un nene que se había ido de viaje...era muy arisco y yo...me moría de la felicidad y le preguntaba cómo lo había pasado...era el acontecimiento más feliz de toda esta etapa...*

- El acontecimiento evocado como aquél más difícil en el primer año de trabajo estaría asociado a dificultades singulares de los niños y en cierto modo a la de Matilde misma para proveer satisfacción.

*Y el más ...feo, no me gustó...una nena que festejaba su cumpleaños que yo pensaba que lo iba a disfrutar y no...estaba tan excitada que no pudo.....*

La primera experiencia de trabajo profesional remite en el relato que construye Matilde a significados ligados con la propia evolución; la concreción de una ilusión; las dificultades iniciales y los componentes emocionales que se ponen en juego en las relaciones intersubjetivas.

*...había una vez una nena que iba al Jardín y que quería mucho a su señor de la sala de dos...y cuando fuera grande, quería ser como su señor. Esa nena creció, estudió y fue maestra jardinera. Cuando se recibió, empezó a llevar su currículo por distintos jardines. Hasta que la llamaron de uno. Empezó en la colonia y después le ofrecieron una sala. ¡Una sala de dos! Empezó llena de ilusiones, de expectativas y también de dudas. Era su grupo, eran sus nenes.la ilusión se convertía en realidad. Y al principio costó, costó conocerlos y que ellos la conocieran...Pero era tanto el amor que ella sentía por ellos, que de a poquito, lo fue logrando...era su grupo y los nenes aprendieron a quererla. Ella era su señor...y así termina el cuento.....*

Pareciera que en este avizorar la identidad que está por venir, para Matilde, el núcleo está en su propio niño interior. Un niño que refracta a los niños con quienes imagina trabajar. Un vínculo de amor con su maestra que sería reeditado en el vínculo con sus alumnos. Un tiempo pasado, un cierto conjunto de imágenes interiorizadas; y un tiempo futuro, sobre el que se proyectan estos objetos internos. Como dos tiempos que se anudan a modo de puente, para atravesar el tiempo presente: el tiempo de la inserción en el campo profesional.

### III.1.5. ¿Qué dicen las maestras expertas que están con Matilde?

En las entrevistas, las maestras expertas de la escuela en la que se desempeña Matilde hablaron de las maestras novatas en general. Para las entrevistadas, la situación de primer empleo es percibida de dos modos distintos según el momento del año escolar en que se de **el acceso al puesto de trabajo**: si el principiante ingresa en el comienzo de las clases o un tiempo antes, o si su entrada tiene lugar comenzado el curso lectivo y por consiguiente, en carácter de reemplazante de otro docente que se retira. Estas dos situaciones pareciera que configuran campos de problemáticas diferentes. En el primer caso, jugarían un papel importante la información previa que el novato recibe acerca de la cultura institucional y las relaciones que pueda ir estableciendo con su grupo de pares.

*...Entonces cuando vos ingresás en el comienzo de clases o previo al ingreso...es como que ya tenés una reunión previa con compañeros ...eh...entre todos bueno, van charlando de cómo se va a manejar este año entonces bueno uno ya entra empapado con la forma de trabajo del lugar, conociendo a la gente...*

**El encuentro con el puesto de trabajo**, la entrada a la institución, remiten a la idea del “ tiempo ” - el tiempo en el que se da el ingreso del novato- y a la idea de “ adaptación ” - adaptación a la cultura institucional, adaptación al grupo escolar.

*No es que uno va a poder venir y cambiar todo. Entonces creo que eso también eh...hay que tenerlo muy en cuenta. Porque bueno cuando el grupo después de estar mucho tiempo con alguien están adaptados a eso...uno no puede venir con sus ideas por más que quiera y cambiar todo de un día para el otro...*

La expectativa de éxito en el acceso al puesto de trabajo aparece ligada a las recomendaciones con que el novato ingresa al primer empleo provistas por la profesora de Práctica y Residencia Pedagógica. Parecería que la experiencia del residente, constituye una preparación previa que torna “confiable” el futuro desempeño del docente en la situación de primer empleo.

*...acá en el jardín, puntualmente hace años que son todas chicas digamos que ya vienen con una cuota de eh...con un pie derecho...con el pie derecho entran...¿por qué? Porque son chicas a las que Ma. Silvina( la profesora de Residencia) recomienda eh...lo cual le asegura a Gaby( la directora) digamos determinado éxito porque son chicas de confiar...Y uno digamos ya sabe que son buenas...*

**Los primeros tiempos** de trabajo aparecen asociados a sensaciones de miedo-miedo a pedir ayuda y quedar expuesto en su no-saber; a la necesidad de sentirse aceptado por los alumnos; a la necesidad de ejercer cierto control sobre sí mismo (en un contexto que aparece signado por los desbordes emocionales de los niños pequeños); a la necesidad de “amoldarse” a la institución como medio de preservación del trabajo.

- Sobre el temor de pedir ayuda

*...porque al principio uno tiene miedo de pedir ayuda, porque no sabés si el otro lo va a tomar bien o va a decir ...me está pidiendo ayuda es porque no sabe nada..*

*Y porque si no...está esto... lo que yo te decía antes...recién empezó, van a decir que no sé nada, si encima pido ayuda, y pido material y pido...es pedir, pedir, pedir...uno se siente de esa manera....*

- Sobre la necesidad de sentirse aceptada por los chicos

*...Las maestras todas saludamos de distinta manera. Y es muy común que cuando viene alguien te digan no, así mi maestra no saluda. ¡Y es terrible! Decís bueno pero yo quiero saludarlos así...¡y no! Porque la señorita fulana de tal no saluda así. Y es un no rotundo y es un no rotundo. Hasta que el grupo te acepta y hasta que un día venís con todas las pilas, iluminada y bueno y te aceptaron el saludo...*

- Sobre el control de sí mismo

*...Bueno...la jornada empieza en el patio y ya empiezan a llegar los chicos y empiezan a llorar agarrados de las mamás, que no se quieren soltar y que no quieren estar con vos, que no, que no, que al jardín no y es lo peor que a uno le puede pasar porque ahí vos decís ¿qué hago? Y bueno, ahí uno necesita la fortaleza que no sabés de dónde la sacás para decir no, vamos a entrar todos sonrientes...lográs que ingresen...los llevás a la sala y por ahí se te ponen a llorar porque extrañan a la mamá, que me quiero ir con mi mamá, y bueno ahí está otra vez tu rol de tratar de contenerlos y de tratar de distraerlos de este pensamiento de su mamá con algún juego, con alguna canción, con algún títere y llamar la atención, este y bueno...que vos empieces a hacer la rutina diaria que sería el día, quiénes vinieron, quiénes no vinieron, que no te den ni cinco de bolilla, que se te empiecen a levantar, se te vayan a un lado, al otro, eh...después por ej.vas a sentarte a la merienda, se empiezan a volcar todos los vasos, se te paran y no quieren, se pelean por las galletitas y...uno tiene que estar sonriente y decir bueno no, vamos a sentarnos todos, a compartir, y la docente tiene que continuar sin flaquear ( risas) a pesar de que es terrible. Bueno, después proponerles una actividad, que la actividad no guste, que te digan no, no me gusta no quiero, esto no me gusta, me quiero ir con mi mamá...eh...bueno, buscarle la vuelta para que quieran engancharse y hacer esa actividad...y bueno, que se enganchen, que la puedan hacer y te puede pasar que se te cayó toda la témpera encima de un nene y que se fueron a lavar las manos y se te mojaron de arriba abajo y te dan ganas de salir corriendo y llorar ( risas) y decir me quiero ir a mi casa. ( risas)*

- Sobre la adaptación al trabajo

*Y...uno trata de amoldarse...por lo general uno trata de amoldarse porque vos no sabés.....eh...*

*-E: al estilo de la institución...*

*-E: claro y por otro lado porque es tu trabajo entonces eh..uno se acomoda como puede...y... creo que con el tiempo vas tratando de... poner tu toque pero al principio uno tiende a amoldarse a lo que hay.*

De todos modos, el tiempo de inicio del año escolar con niños pequeños, pareciera - en opinión de las entrevistadas- generar sentimientos de incertidumbre también para el caso de los docentes con experiencia.

... Y bueno, yo creo igual todo el tiempo uno siente que se está iniciando. Yo te hacía el comentario del inicio escolar ... todos los años es esto... esa sensación de que empezás de nuevo ...eh... que ..sí... no tenés siempre el mismo grupo. Uno viene acostumbrado a un grupo de trabajo que dejó el año anterior y vos ahora ingresás y empezás con otro grupo totalmente diferente por lo general son más chiquitos... si vos seguís con esa misma sala, son más chiquitos y uno se va olvidando de todo eso. Entonces cuando inicia quiere ...empieza como dejó el grupo anterior y se da cuenta que no puede y tiene que ir bajando... entonces va bajando, bajando, bajando, hasta llegar al punto donde realmente encuentra a su grupo....

El encuentro con el puesto de trabajo, la entrada a la institución, el primer día de trabajo para un docente novato, son situaciones que remiten a sensaciones de tensión, de nerviosismo. Temor a equivocarse; sentirse presionada, observada.

Bueno... el primer día para un docente que recién se inicia... terribles nervios, terribles nervios eh... creo que se siente... está observa... se siente observada y está observada este... permanentemente y eh... me parece que tiene miedo de meter la pata en todo desde hablar con los papás hasta hacer algo con un nene... No porque no lo sepa hacer si no porque precisamente la presión es como muy grande... eh... inclusive hasta yo diría que uno siente que la dirección tiene los ojos puestos sobre esta maestra ese día sobre todo cuando es un plantel estable ...

bueno... un docente que recién se inicia llega al colegio siempre antes del horario previsto porque supone que todos los ojos están sobre él. ..

La sensación de "dificultad" acompaña al novato en este primer encuentro con el trabajo, hasta que se va comprendiendo la naturaleza de la vida cotidiana escolar.

... generalmente es así... el primer día generalmente es difícil porque a uno le parece que le pasa todo lo peor... y con... con el tiempo va entendiendo que estas cosas forman parte de la rutina...

Las necesidades de los otros- la ansiedad de los padres, las demandas del grupo clase- y las propias necesidades del novato- la necesidad de aprender- confluyen en estos primeros tiempos y exigen del novato un proceso de readaptación permanente.

E: a qué circunstancias se tiene que enfrentar con cierta frecuencia durante esos primeros tiempos...

M: bueno, me parece que a los padres fundamentalmente... eh... es permanente. Permanente no porque vengán a recriminar si no por la ansiedad que tienen...

...eh... y... me parece que otra de las cosas es los grupos, las características de los grupos. Siempre hay alguna característica del grupo o algún nene del grupo que hace por ahí más difícil el trabajo, ¿entendés?...

eh... se encuentra con un sinfín de cosas nuevas que quiere aprender ese mismo día ... desde el nombre de todos y cada uno de sus compañeros hasta el de sus alumnos...

... es como que eso hace que la maestra se tenga que adaptar y readaptar permanentemente a cosas para poder sacar el grupo adelante.....

El inicio en el desempeño profesional aparece significado como "desafío" -al igual que otras etapas de la propia biografía escolar tales como el inicio de cada uno de los niveles educativos. Desafío que para las entrevistadas, formaría parte de la naturaleza del trabajo docente.

*E: ¿...hay otras etapas de iniciación en la biografía escolar que te recuerden ésta...?*

*M. eh...me parece que cada... la iniciación es en cada nivel tiene que ver con esto...o sea cada vez que uno ingresa en un nuevo nivel es un nuevo desafío ...*

*...porque yo creo que el grupo que te toque según la edad que sea de los chiquitos, los grandes, de la edad que sea...aún un terciario, yo creo que es un desafío siempre y que siempre, el otro, la otra parte, el alumno siempre va a traer cosas y va a presentar dudas y siempre...y uno tiene que poder sortear esas dudas.*

La situación de primer empleo configura una situación de aprendizaje a partir de las ayudas que proveen los colegas. Un aprendizaje que no quedaría circunscripto a la primera experiencia, en tanto uno aprende permanentemente de los otros- también de los niños mismos.

*...Yo creo que si uno tiene la suerte de enganchar en un lugar de trabajo donde tiene gente dispuesta, gente que te da una mano, que siempre va a tener un consejo para darte o que te dice mirá me parecería piola que hagas esto, lo otro...yo creo que uno aprende mucho.*

*...Entonces me parece que es un aprendizaje permanente, que no está acotado a la primera experiencia ...Nos enseñan, nos enseñan...ellos , con la frescura y la naturalidad que tienen, de recién haber nacido, que no tienen toda la maldad que se curte, de la que se curte la calle.*

Con respecto a **los saberes que un docente novato posee** y puede usar en la situación de trabajo, los docentes expertos mencionan los que tienen que ver con la planificación didáctica y las modalidades de trabajo para las salas del Jardín de Infantes ( 3, 4 y 5 años).

*Porque sobre planificación casi nadie te pregunta o sea creo que lo de la planificación uno lo tiene muy aprendido...*

*Está preparada sí para...bueno...salir a sala de 3, 4 y 5...*

Con relación a lo que los novatos creían saber y no saben, aparecen referencias al "saber-hacer el trabajo en la sala". Un saber-hacer para el que la información adquirida durante la formación de grado, pareciera no bastar.

- Sobre los saberes de la formación de grado y las exigencias de la situación de trabajo

*...Uno entra a un lugar y se encuentra con, con... millones de cosas y que todo lo que aprendiste en el profesorado lo tenés que volcar y ...y no es fácil porque no es como te dicen los libros.*

*...Porque aparte bueno uno...está preparado o sea..si bien yo hice residencia por ej.en un jardín maternal, yo también llegué al jardín maternal y me encontré con unas realidades*

*que nada que ver a lo que a uno le pintaban...A vos te enseñan la distribución de la sala, te enseñan cómo debe estar organizada la actividad diaria, pero...el manejo de los chiquitos ¡es terrible! Y ...bueno, te das cuenta que es men...que es una realidad que ¡no existe!, o sea que cada nene tiene un ritmo diferente, tienen horarios diferentes, eh...es más una actividad de satisfacción, de...digamos de atención...que lo que uno puede estar enseñando. Entonces es muy frustrante cuando uno quiere decir ¡ah bueno! yo voy a ayudar a ejercitar por ej.no sé...a nivel motriz, a nivel sonoro...y ...¡no te dan los tiempos! Porque no te dan los tiempos. Entonces bueno, creo que en este sentido hay muy poca preparación , que tendría que haber ¡mucho más!. A nivel también bibliográfico, no hay mucha información.*

*En cuanto a lo que los docentes principiantes creían saber y no saben...yo creo que los docentes principiantes saben que no salen preparados tal cual para salir al primer trabajo...Creo que uno lo tiene muy en claro...que cuando se pone frente al grupo por primera vez se da cuenta de que...ya te das cuenta en la residencia . Vos llegás a la residencia y te das cuenta que la maestra hace por lo general todo al revés de lo que a vos te enseñan...y vos decís ( risas) ¿cómo puede ser? si a mí me están enseñando que yo tengo que hacer esto, y esto, y esto y esta mujer no hace esto ( risas)...Creo que ahí uno empieza a darse cuenta de...que lo que creía saber no lo sabe y que...lo va a ir logrando con el transcurso del tiempo.*

En opinión de las expertas entrevistadas, las maestras novatas mismas reconocen las siguientes carencias: conocimientos relacionados con el Jardín Maternal, información acerca del cuidado de la salud de los niños, formación para el trabajo con poblaciones de riesgo.

- Sobre la formación para el trabajo en Maternal

*Uno cuando ingresa a un Jardín Maternal se da cuenta que no sabe ¡nada! en relación a lo que es jardín maternal...que lo poco que aprendió es ¡nada!...*

*-M. Exacto. Entonces cuando uno llega a la parte de maternal, es terror que le agarra de estar adelante de tantos chicos menores de un año ...y ahora qué hago. Creo que en cuanto a eso hay muy poco. Uno aprende muy poco. No sé si en este momento bueno los profesorado por ahí están dándole un poco más de bolilla a esto. Pero bueno...Creo que sería fundamental porque la docente no está preparada para un jardín maternal...*

- Sobre la formación para el cuidado de la salud

*Por ahí sería fundamental hablar con médicos , tener charlas con médicos...Un docente no tiene charlas con médicos y sin embargo nosotras estamos en contacto permanente con enfermedades y con cosas que a uno se le pueden pasar por alto...*

- Sobre la formación para el trabajo con poblaciones de riesgo

*...porque en el profesorado no te preparan para esto. En el profesorado te preparan para el jardín idílico ...o sea no te preparan para una realidad...quizás como se está viendo en este momento...Te preparan para hablar de los viajes en avión...y vos qué le vas a ir a hablar a un chico de una villa cuando a veces ni comen...Entonces es muy difícil.....*

Para las maestras expertas, **los docentes novatos poseen ciertos saberes- aunque no los adviertan-** que son como “activados” en las situaciones de trabajo



en el aula. Refieren a aquéllos que han sido adquiridos durante la formación de grado-pero que de todos modos no resguardan contra el temor de equivocarse- y a un cierto "saber innato". Son precisamente esas situaciones de trabajo las que le permiten al novato "darse cuenta" de sus condiciones y generan también en él la idea de que el saber-hacer se va logrando con el transcurso del tiempo.

*Vos llegás a la residencia y te das cuenta que la maestra hace por lo general todo al revés de lo que a vos te enseñan...y vos decís ( risas) ¿cómo puede ser? si a mí me están enseñando que yo tengo que hacer esto, y esto, y esto y esta mujer no hace esto ( risas)... Creo que ahí uno empieza a darse cuenta de...que lo que creía saber no lo sabe y que...lo va a ir logrando con el transcurso del tiempo y bueno en ese mismo momento uno vuelca todo lo que aprende y se da cuenta de que sí sabe...pero bueno está todo el temor este de ...lo voy a hacer bien...no lo voy a hacer bien...está bien lo que estoy planteándole a los chicos... ..*

*...Los saberes que poseen y aún no los advierten.... tiene que ver con lo innato, que se ven en la cancha digamos...*

*...claro...yo creo que uno nunca sabe de lo que es capaz hasta que no le pasa.*

En opinión de las maestras expertas, **los saberes que un docente novato necesita adquirir con más urgencia** están referidos a información, habilidades instrumentales y actitudes.

Con respecto a la información, el conocimiento de las características evolutivas propias de cada edad pareciera asegurar al docente inexperto una base para adecuar la enseñanza.

- Sobre el conocimiento de la etapa evolutiva

*Y yo creo que uno tiene que tener primero que nada muy en claro la edad con la que vos vas a estar trabajando . Uno tiene que tener muy en claro qué logra cada nene en distintas etapas para poder después volcar todo lo que vos aprendiste en base a esa edad específica. Creo que es fundamental.*

*...me pasó a mí en la sala que a veces los cambiaba, al lado del cambiador tengo la caja con los pañales, y en el costado de la caja hay un contact pegado que dice pañales. Yo notaba que cada vez que los cambiaba se copaban con el dedo tratando de despegar el contact...pero ¡todos! Entonces un día le dije a Gaby ( la directora) mirá me parece que sería piola que hagamos una actividad donde ellos tengan que pegar y despegar. Entonces si empezamos a hacer con pedacitos de contact ...entonces pegaba los pedacitos de contact en el piso, ellos despegaban..los pegábamos en la pared, en la cara , en lps pantalones...¡ les encantó! O sea...a esa edad y estar escarbando con la uñita ¡les encanta! Entonces pegábamos, pegábamos en un lado, en otro...Eso les encantó. Yo creo que eso es estar con los ojos abiertos...*

Las habilidades instrumentales refieren a la organización de los contenidos de enseñanza, la selección de estrategias de enseñanza, la relación con el grupo de niños, la capacidad para adecuar la enseñanza a diferentes realidades

socioculturales, habilidad para observar a los alumnos- para detectar intereses y necesidades-, capacidad para flexibilizar las propuestas didácticas.

- Sobre la habilidad para organizar situaciones de enseñanza

*...eh...y bueno poner en funcionamiento todo lo que a uno le enseñan en cuanto a planificaciones y tener que organizarse en cuanto a temas. Creo que también, esto es fundamental. Porque no es que nosotras vamos a estar ahí para que el chico venga a jugar. O sea, él va a venir a jugar pero va a tener que aprender. Y también depende de lo que nosotros vayamos a enseñarles. Creo que también uno tiene que tener una buena base en cuanto a la organización del aprendizaje. Creo que uno tiene que tener bien organizado qué es lo que va a querer enseñar.*

*Hay cosas muy básicas que en cada etapa las tienen que aprender . Entonces, buen...cómo las vas a enseñar , qué estrategias vas a usar, qué metodología...qué...o sea los materiales. Uno tiene que tener todo el tiempo...marcarse qué es lo que va a usar , qué es lo que...en cuanto a todo....*

- Sobre la habilidad para trabajar con el grupo de niños

*...sobre planificación casi nadie te pregunta o sea creo que lo de la planificación uno lo tiene muy aprendido entre comillas, no es cierto. En cambio creo que lo que tiene que ver al manejo de grupo eh...creo que es lo que más por ahí te pueden llegar a preguntar...*

*Entonces bueno, creo que esto es fundamental. Poder adaptarse a lo que el grupo trae...y abrirse un poquito y decir bueno voy a aceptar esto que no estoy muy de acuerdo y de a poco iré cambiando alguna cosa...*

*... O sea es muy importante tener una planificación , seguirla y que adquieran determinados conocimientos pero también es muy importante satisfacer lo que ellos necesiten. Me parece que es fundamental. Entonces el estar atento, entonces por ahí si están como muy locos, si necesitan descargar sería piola y bueno por ahí tengo planificada una cosa pero bueno, por ahí sería piola que vayamos al patio y corran y bueno, eso es muy importante. Me parece que no tiene que ser el trabajo esquemático y ...no siempre se pueden hacer todas las cosas que se planifican este...y yo creo que una maestra nueva esto lo puede percibir claramente, porque no podés trabajar no se puede trabajar cuando los chicos se dispersan y no podés trabajar, no podés llevar la actividad adelante...*

- Sobre la habilidad para adecuar la enseñanza a diferentes realidades socioculturales

*Según los profesorados hay lugares donde te enseñan a pintar sobre madera...te hacen hacer unos trabajos espectaculares...pero cuando vos te encontrás con una villa...En una villa vos no te podés poner a pintar sobre madera...Yo creo que uno tendría que tener las realidades del momento un poco más claras y decir bueno, en un lugar así donde no tengo acceso a material, ¿¡con qué puedo trabajar!?,...y a veces no estamos preparados para decir ¡ay! con diarios nada más ...y ¿qué hago con diarios...qué hago...?*

Las actitudes a aprender por el novato están relacionadas con el poder disfrutar del trabajo; tener paciencia; estar disponible para cuidar, para brindar contención afectiva.

- Sobre la actitud para disfrutar

*Vos podés haber aprendido muchas cosas pero si vos cuando te sentás frente al grupo por primera vez no te distendés, no ...disfrutás de este momento...te va a costar mucho todo. Entonces, creo que lo primordial es esto: aflojarse, disfrutar y volcarlo...*

- Sobre la paciencia

*Yo creo que hay que tener mucha calma, mucha paciencia y poder contar hasta diez y tomarlo con una sonrisa y decir mañana va a ser mejor. Claro y lo que pasó hoy a lo mejor mañana ya no pasa, porque quizás ya no pelean por las galletitas o...en lugar de dejar el pote de las galletitas en el medio podés repartirlas vos y evitás una pelea. Este...por ahí en lugar de tenerlos a todos juntos en una mesa podés hacer una especie de picnic en el piso y...ir cambiando. Y decir bueno, lo que hoy no me sirve mañana por ahí puedo hacer otra cosa y usarlo de otra manera...*

- Sobre la disponibilidad para cuidar y contener

*Yo creo que todas las salas son particulares todas las salas tienen lo suyo y entiendo que así como eh...la sala de maternal...por ahí en la sala de maternal se ve más todavía, creo que no es para cualquiera de las docentes, no les gusta a todas eso ...este...y creo que hay que tener digamos una pasta adicional a la que tiene una maestra jardinera. Este...Por un montón de cosas porque es... no solamente lo pedagógico ...sino a parte hay un montón de ...de ...a nivel cuidado personal que hay que ...higienizarlos, darles de comer y aparte es una paciencia especial que por ahí con los chiquitos más grandes, en preescolar tienen más de didáctico ...y los chicos se manejan de otra manera...son más independientes...este..entonces, la necesidad de tener la maestra ahí pegada no es tan grande como en una sala de maternal*

*...Eh, a mí me parece que el tiempo que uno está dentro del jardín es como que tiene que estar con los ojos abiertos permanentemente, ya sea para notar si hay uno que tiene fiebre, si lo nota decaído, si tiene los ojos brillosos ...*

También las maestras expertas reconocen como fundamental poder tener "intuición", "sentido común" para el trabajo docente.

- Sobre el "sentido común"

*Este...y después bueno, yo tengo un pensamiento muy particular en esto. Creo que la intuición de uno frente al grupo de chicos es fundamental.*

*... yo creo que el sentido común engloba absolutamente todo, todo, dentro de lo que es el trabajo docente, sobre todo me parece que en los jardines en los que uno tiene chiquitos que están todo el día, yo creo que eso engloba desde el criterio para el cuidado de ese chiquito, a nivel salud, a nivel bienestar, digamos, hasta el criterio a nivel pedagógico, para elegir actividades según las necesidades de ellos ...*

La situación de primer empleo constituye una oportunidad para que el maestro novato confirme su vocación y confronte lo que ha aprendido durante su formación de grado.

*En cambio cuando uno está trabajando por primera vez se encuentra con los chicos y tiene ese acercamiento ...es cuando se da cuenta realmente si es tu vocación, si realmente lo que vos estás viendo es lo que vos aprendiste en el profesorado, lo que te*

*están enseñando realmente es...lo que...cuando vas a trabajar te encontrás que sí que es así, o ¡es una mentira! Creo que es fundamental esto.....*

*...saber que uno puede , confirmar una vez más que lo que eligió está bien, que tiene pasta para eso, que es reconocido por los papás...es muy importante, muy importante...*

En opinión de las expertas, los logros de aprendizaje de los alumnos y el agradecimiento de los padres son **fuentes de legitimación de su saber.**

- Los logros del aprendizaje

*...Los modos que tienen los docentes principiantes de legitimizar el propio saber ( leyendo la hoja de los temas) Creo que en los resultados que alcanzan los chicos. Eh...según las edades eh...me parece que tiene que ver con eh...digamos la repetición o sea cuando se vuelve a hacer esa actividad o en otra actividad donde se incorpora lo aprendido este...me parece que es la única forma...o cuando ellos cuentan, van y cuentan en la casa y después viene la mamá y dice ay sabés que me contó tal cosa...*

- El agradecimiento de los padres

*...Matilde siendo maestra principiante, al tenerla como maestra de mi hija eh...yo a veces siento la necesidad de escribirle en el cuaderno, en realidad, muy seguido. le escribo las notas de agradecimiento . Porque yo creo que eso es muy importante para la maestra. Y...o sea el agradecimiento ...y siempre le destaco el cariño con que habla de ella, de ella...me parece que es importantísimo.*

*...Eso es muy gratificante. Para un docente que recién se inicia es cargar las pilas...*

Al hablar de **cómo aprenden los docentes novatos aquello que necesitan saber**, las entrevistadas reconocen diferentes modos: la experiencia previa en el trabajo como maestra auxiliar ( maestra celadora), que permite un primer acercamiento al trabajo docente y la posibilidad de aprender del otro docente a cargo de la sala. También el acceso mismo al primer trabajo como maestra, genera la búsqueda de información.

- La experiencia previa

*-M: Yo creo que lo primero que necesita una docente cuando empieza es haber tenido aunque sea un poquito de experiencia. A mí me pasó que yo empecé trabajando como auxiliar en un Jardín mientras estaba estudiando. Y creo que eso me ayudó un montón.*

*Entonces bueno, yo creo que es fundamental que la que va a ser docente pudiera tener un acercamiento aunque sea como auxiliar porque es bárbaro eso de que ves a otro trabajando y aprendés de lo que el otro hace y rescatás cosas o no y vas poniendo en conocimiento, en funcionamiento todo lo que vos conocés eh...de tu profesorado digamos y bueno eso creo que es fundamental.*

- La búsqueda de información

*Yo creo que cuando uno llega y te dicen, bueno vas a tener una sala de tres, creo que ahí es donde uno dice bueno, empezás a buscar libros, a buscar cosas, y en ese momento te empezás a empapar....*

*Por ahí pidiendo un libro...nos ha pasado...o buscar en las "Maestra jardinera" ( en alusión a la revista) a veces hay cosas muy piolas y los chicos se enganchan mucho ...eh...*

Otros modos de aprender- ya en la situación misma de trabajo- son los que refieren a: los intercambios con los otros docentes y con la dirección - preguntando a los otros, observando el trabajo de otros, pidiendo ayuda- y a la posibilidad de aprender haciendo el trabajo mismo- "aprender a trabajar, trabajando". En el primer caso, las preguntas del novato configuran un modo de ir aprendiendo acerca de la organización institucional; obtener información de los otros. En el segundo, "aprender a trabajar, trabajando", remite a sentidos como los de "prueba, ensayo".

- **Aprender a partir del intercambio con otros docentes**

*...y al contrario uno preguntando es cuando más aprende o viendo al otro y decir...¡ay! yo podría hacer esto...Me parece que uno con ejemplos va creciendo un montón y bueno, a partir de esos ejemplos vos podés agarrar todo...agarrar algo o no agarrar nada.*

*Pero creo que hay que saber escuchar y...hay que pedir ayuda, que a uno le cuesta mucho.....*

*A mí me pasa acá particularmente que hace tantos años que estoy que eh...cuando llegan las chicas yo siempre trato de darles una mano porque se sienten con temor...y no te quieren...nadie quiere preguntar...porque ...si yo pregunto van a pensar que no sé nada...*

*M: yo creo que pregunta...pregunta todo el tiempo más que nada para conocer a nivel...eh...organización institucional...*

*M: eh...a nivel salas, te vuelvo a repetir yo creo que cada uno puede pedir una opinión a su compañera de sala...a ver cómo se trabaja tal cosa o cómo acostumbra en el jardín a trabajar tal cosa ...este...pero después a nivel institucional, organización institucional, yo creo que pregunta todo el tiempo ...eh...qué se yo...cómo festejan Uds. el día de la familia...qué se hace para el Día del Niño ...hacen regalos Uds. ..se compran ...este..pero yo creo que uno de acuerdo a los lugares donde va trabajando va preguntando a su grupo de pares...este...trata de informarse de cómo es el funcionamiento del lugar.....*

*M: yo creo que eso es...sobre todo en el estar, en el poder ...en el intercambio entre docentes y con la dirección. Eso es fundamental. O sea uno se va curtiendo mucho...*

*M: sí, sobre todo al principio ...sobre todo al principio...por ahí en una maestra que tiene más antigüedad tiene para un mismo objetivo tiene distintas formas de lograrlo de acuerdo a las características del grupo, de acuerdo a...y va probando y si no resulta esa manera buscará otra...pero por ahí con la maestra que recién se inicia buscará otro tipo de recursos que por ahí son como más pautados...no sé...por decirlo de alguna manera...o buscar de algún libro ...o hablar con un par, con una docente de la institución, o hablar con el directivo...no sé, me parece que es la forma...o sea estar abierto a nuevas cosas que por ahí a uno no se le ocurren.....*

- **Aprender haciendo el trabajo**

*...Creo que uno se prepara en el andar diario*

*y...la forma en que aprenden lo que necesitan saber eso es... muy particular...Yo creo que si les preguntás a todas las maestras si lo que aprendieron es lo que necesitaban*

saber ( risas) te van a decir que no, que ...lo fueron aprendiendo a medida que fueron trabajando...

...con lo que tiene a nivel formación profesional va tanteando y va o sea...si tiene pasta...llega al objetivo...

...eh...y aprenden...yo creo que lo aprenden, se va aprendiendo sobre la marcha y se adopta como nuevas conductas eh...si fue exitosa bueno se probará con el nuevo grupo que tenga esas formas este..y bueno si no resulta con ese nuevo grupo, porque también depende de los grupos , si no resulta creo que se vuelve a buscar algo diferente...

Al ingresar al espacio escolar en situación de primer empleo, los expertos manifiestan que **los novatos necesitan contar con apoyos** que les provean seguridad emocional. Estos apoyos provienen de la dirección y de los pares. Con el tiempo, el principiante va reconociendo en quiénes puede apoyarse- ya que estas relaciones no están exentas de los sentimientos de celos, rivalidad.

#### - El apoyo de la dirección

Y que uno tiene temor todo el tiempo de hacer las cosas mal. Entonces eh...creo que eso tiene que ver con cada uno de los docentes principiantes en tratar de buscar constantemente que alguien le esté diciendo no quedate tranquila que está todo bien. O sea creo que uno busca eso. Busca apoyo sobre todo en la dirección...que es quien te marca todo el tiempo cómo manejarte o lo que por ahí quieren que uno trabaje...Entonces bueno por ahí lo fundamental es eso buscar que...preguntar si te parece que está bien, si te parece que hay algo que no va...Entonces ahí va a lograr la seguridad en cuanto a lo que va a enseñar.

Quizás sí, una persona que ingresa recién va a buscar más apoyo en dirección porque es por ahí al principio con quien más confianza tiene.....

#### - El apoyo de los docentes

Y creo que es muy necesario el acompañamiento de las docentes que están trabajando desde antes en ese lugar....

M: yo creo que el docente que recién empieza eh...básicamente tiene que tener una excelente relación con el grupo de trabajo ...con su grupo de pares...

Quizás sí, una persona que ingresa recién va a buscar más apoyo en dirección porque es por ahí al principio con quien más confianza tiene. A medida que va ingresando al grupo de pares...bueno, se va dando cuenta con quién puede...porque también está el tema del celo...de compañero.

Pero Matilde, por ej. el acto del 25 de mayo que fue su primer acto, como padres este...mi hija bailó de paisana..también era su primera actuación...no quiso bailar con la maestra de la mañana entonces bailó con el grupo de la tarde, la preparó Matilde este...bueno...fue hasta yo no lo podía creer, salieron, bailaron, zapatearon, zarandearon. Cuando terminó la fiesta le dije Matilde la verdad, te pasaste, 10 puntos. Porque ella estaba al costado, los guiaba Y ellos la miraban a ella y todo lo que ella hacía, ellos lo hacían, ¡ son re chiquitos! Bueno, se re emocionó, se re emocionó. Me dijo, no sabés lo que te agradezco, para mí es muy importante. Yo te lo digo porque yo sé que es muy importante. Me alegro muchísimo por vos porque fue para ser tu primera experiencia, frente a los padres, un acto escolar, enorme el éxito, los aplaudieron...,Bueno ella estaba re emocionada. Eso es muy gratificante. Para un docente que recién se inicia es cargar las pilas...

Hay también otros apoyos que resultan necesarios: los recursos materiales que la institución puede proveerle para realizar su trabajo y que en opinión de las expertas, aportan seguridad.

*M: eh...apoyos...bueno...los apoyos que necesitan los principiantes...bueno ya más o menos lo hablamos...por ahí a nivel persona ...eh...y también estaría ...poder tener recursos a nivel material. Me parece que es muy importante el tema de tener, de poder tener recursos a nivel material...no se da en todos lados eh...me parece que es muy importante para poder trabajar con los chicos, si bien eh...se pueden usar muchas cosas a nivel material descartable me parece que hay cosas básicas que hay que tenerlas y que hay jardines que no las tienen , que no hay, que te las traigo, que mañana, que pasado...que.....*

*E: ...¿ y esos son apoyos también para el trabajo del principiante...?*

*M: yo creo que sí, yo creo que sí porque este...uno...sobre todos el principiante que todavía está como muy estructurado y necesita soltarse...no estructurado ...eh...como muy nervioso, muy tenso...y necesita soltarse, me parece que hay cosas que le van a dar cierta seguridad. Y el material , los elementos básicos para trabajar , es fundamental...este...porque qué se yo no sé...uno no puede estar todo el día cantando o todo el día corriendo...entonces hay cosas que se necesitan .....*

En cuanto a los apoyos que encuentra disponibles en la institución escolar, se mencionan los pares y el personal técnico- la psicopedagoga de la institución. En el caso de los pares, éstos se constituyen en apoyos en función de su disponibilidad para ayudar.

*A medida que va ingresando al grupo de pares...bueno, se va dando cuenta con quién puede...porque también está el tema del celo...de compañero. No todo el mundo funciona de manera de querer ayudarte. Hay gente que no le gusta. Entonces...es más reservada y no se presta para esto....*

*...Acá nos ha pasado que todas las chicas que han empezado eh...todas han reconocido la buena onda del resto, o sea el ayudarlos, el decirles mirá te conviene hacer esto, te conviene hacer lo otro, o fijate, bajá, qué se yo...10 minutitos antes así no se te juntan...los nenes no salen tan tarde ...te conviene ...o sea ...pero bien...nada, ningún consejo acá ha pasado que ningún consejo con mala intención ni para sobrepasar la autoridad digamos ...creo que eso es fundamental, que una maestra que recién empieza, sentir el apoyo de sus compañeros es básico...*

*...está también la psicopedagoga...O sea creo que sí, que uno tiene apoyo ...*

Sin embargo, las referencias a los apoyos que efectivamente usan los novatos tienen que ver con sus propias experiencias previas - que aparecen como un punto de sustentación importante- y con su capacidad para usar el espacio de autonomía que se le brinde en la institución.

- Las experiencias previas como maestra auxiliar (maestra celadora)

*mmm... Porque en realidad cuando vos estás por ej. ayudando en una sala, vos no tenés la responsabilidad de grupo, entonces vos ayudás, y de paso estás ¡vi...iendo! lo que el otro hace y vos decís no esto está mal o esto no me gusta o yo esto...no es lo que yo aprendí, o sí me encanta cómo maneja al grupo y uno puede ir tomando o sacando...*

- La libertad para hacer

*M: Entonces bueno...que también eso es difícil, porque cuando te dan la libertad de hacer y vos decís y ahora qué hago...en el primer momento es como que...mucho libertad...decís qué hago...es una...es un doble mensaje digamos. Pero me parece que de las dos cosas es más positivo esto de qué hago porque uno puede soltarse y mandarse, digamos ...decir bueno yo voy a hacer esto, y esto y esto. Siempre creo que hay tiempo para que te digan...mirá, esto no.....*

*-M: ...Creo que es más fácil eso a que te digan tenés que hacer así, así y así. Porque entonces uno no puede manejarse libremente o...ser auténtico en lo que quiere organizar, en lo que quiere hacer, en lo que quiere enseñar.....*

En cuanto al **acompañamiento que los directivos pueden proveer al docente novato**, los expertos de esta escuela opinan que el directivo constituye un referente del estilo institucional para el maestro que recién se inicia. En tanto referente, el directivo abre al novato un espacio de mayor o menor autonomía. En el primer caso, el apoyo aparece asociado al hecho de que el novato es un docente que está acreditado para ese trabajo, en el que se puede confiar, a quien se le puede abrir un espacio de autonomía a nivel de las decisiones pedagógicas. En el segundo caso, más que apoyo se trataría de la exigencia de cumplir con determinadas prescripciones. Las posibilidades de que el directivo se constituya en un apoyo para el principiante dependen también de la experiencia docente del director.

- Sobre la confianza que provee la dirección

*El acompañamiento de los directivos es muy importante. Me parece que el directivo tiene que estar sin perseguir o sin presionar. Creo que es muy importante el acompañar a la maestra nueva y hacerle sentir el apoyo de...de la institución ...me parece que eso es muy importante...eh...o sea que la docente sienta que tiene el O.K. de la institución. Se supone que si llegó a esta instancia y tiene un grupo a cargo es porque reúne las condiciones básicas para estar frente al grupo. Pero el no sentirse coartando...no sé a mí se ocurre ...trasvasar pan rallado que no venga la dirección y me diga no, con pan rallado, es muy caro ...quizás lo podemos hacer con arena...no sé...yo creo que el hecho de que la docente que recién empieza pueda elegir una actividad y la pueda llevar a cabo, hablando de cosas normales¿ no? y la pueda llevar a cabo es muy importante y le da confianza, porque se siente escuchada porque siente que puede hacer lo que planifica.....*

- Sobre el estilo de la dirección

*El referente puede ser la dirección y por ahí...también hay distintos tipos de direcciones. Hay direcciones donde te exigen que vos tenés que hacer esto y hay direcciones donde te dan la libertad de hacer y te pueden proponer...*

*...Bueno yo creo que...que es fundamental la relación que tenga la dirección con el maestro que recién se inicia por esto que yo te decía que uno tiene un temor permanente y necesita preguntar en algún lugar y si el directivo no está preparado para responderte creo que uno se queda trabado en un lugar y no puede seguir...Por eso por ahí es imprescindible que la dirección haya sido docente...*



**Las oportunidades de intercambio con pares** en el espacio escolar, remiten a las reuniones de personal docente. Son encuentros formales, que están previstos en la institución con una periodicidad determinada y en los que los modos de agrupamiento parecieran depender de los objetivos que la dirección tiene fijados.

Encuentros que a pesar de tener cierta periodicidad, pareciera no resultan suficientes en cuanto a su frecuencia.

*...Eh...el tema de los intercambios también es importante...Y quizás bueno, a nosotros nos falta por ahí un poco de intercambio y siempre lo hablamos pero nos faltan tiempos para ubicarnos y es difícil...pero creo que es imprescindible que se puedan armar charlas entre todos y que tirar ideas para un grupo, para otro...Nosotros lo hacemos ya te digo a comienzo de año.....a mitad de año.....*

*-M: En esos momentos cada una expone lo que le pasó o la experiencia negativa que tuvo o la experiencia positiva y el resto de la gente se va eh...dando ...por ej. a mitad de año se van tirando ideas para mejorarlo...Quizás sería mucho más rico poder juntarse más veces pero bueno, a veces es muy difícil sobre todo así en un lugar privado donde no contás del tiempo...por ahí en los lugares estatales sí, se hace tal día, el colegio se cierra...Pero bueno ...nosotros el tiempo que contamos...*

*...entonces a veces Gaby(la directora) si hay muchas maestras nuevas en la reunión de personal, arma los grupos, nos mezcla según a lo que quiera llegar y según la época del año...no es lo mismo la reunión de principios de año que la de fin de año....a veces mezcla según los niveles de las salas chiquitas, de las salas grandes, pero eso depende...se hace intercambio con las principiantes porque uno en el grupo tiene que hablar y es como que salen muchas cosas.*

Son los encuentros informales, buscados por los mismos docentes los que aparecen valorados como oportunidades de intercambio entre pares.

*Creo que el contacto lo hace uno. Nosotras compartimos patios, compartimos momentos, y en esos momentos es donde por ahí es donde el otro se acerca o ...donde por ahí uno mismo puede ir a darle una opinión y decirle mirá cómo se está... lo que está haciendo fulanito...por qué no manejá esto de esta manera...fijate, probá...Pero creo que a nivel institucional...a no ser que vos compartas la sala con una persona nueva en un turno y vos a la tarde, no tenés otro contacto...*

*M:...Y por lo general bueno igualmente, las docentes entre sí siempre buscan un momento como para contarse lo que le está pasando y cómo solucionarlo y cómo manejarlo.....*

*-M: ¡claro! Por ahí estás compartiendo un patio y en ese momento le preguntás a tu compañero mirá me pasa tal cosa con tal nene ¿ cómo hago..qué te parece..? o mismo por ahí uno hace un comentario y el que está al lado te está diciendo bueno, fijate de hacer tal cosa ...eh...creo que es fundamental poder buscar constantemente el apoyo del otro, o la opinión del otro y porque esto te ayuda.....*

Según lo expresan las maestras expertas, la situación de primer empleo genera un **choque entre los modelos que trae el docente novato de su formación de grado y los modelos que encuentra en la realidad escolar**. Esta confrontación refiere a las representaciones previas del docente novato con respecto

a los alumnos y las necesidades de los alumnos reales con los que se encuentra; a las prescripciones con las que llega el principiante y las situaciones que la realidad del aula le plantea; al propio estilo del docente que ingresa y los modelos que proveen los otros docentes de la institución.

- Sobre el trabajo con los chicos

*Porque los chicos eh...son...se adaptan fácilmente pero digamos que bueno, necesitan su tiempo y su respeto Yo creo que es una forma muy importante es esto: respetar lo que ellos traen y bueno y seguir aceptando eso...y bueno, con el tiempo sí uno va a poder ir cambiando cosas. Pero bueno uno entra con tanta ansiedad que a veces esto tampoco lo tenés en cuenta. Entonces eh...querer que el grupo funcione a tu manera cuando está acostumbrado a otro ...es difícil...*

*-M:... y aparte frustrante porque vos cuando venís que venís con toda la ansiedad para agarrar ese grupo..decís bueno, vamos a ver cómo funciona, y...te das cuenta que son a la inversa de lo que vos pensabas...*

*Es que aparte al primer acercamiento vos te das cuenta de que todo lo que aprendiste no es, entonces decís ¡esto es mentira! Te están hablando de una realidad de quince chicos y vos te encontrás con una sala donde hay veinticinco chicos. O sea desde el vamos es así, porque a vos te preparan y te dicen bueno, lo ideal es la sala de quince chicos...uno se hace cargo del grupo y hay una auxiliar permanente...Cuando vos hacés la residencia te das cuenta que no es así...*

*-E: que no es así...*

*-M: que son grupos de veinticinco chicos con una auxiliar volante que va y viene...¡y si hay auxiliar!...*

- Sobre los modos de hacer el trabajo

*-M. Eh...quizás lo usan pero no este...por ej. ...como que no les gusta usar lo que el otro tiene...quizá lo readaptan ...por lo general pasa eso...hacen una readaptación ...pero por lo general un docente nuevo quiere venir con cosas nuevas, no quiere hacer lo que hace el otro que hace diez años que está. Puede tomar la idea y modificarla y hacer algo en función a eso ¡pero!...¡con su toque!...*

*-E: con su toque...*

*-M. Claro ...y porque si no es lo que yo te decía antes...si no, no sé nada. tengo que demostrar que algo sé, si no estoy haciendo lo que hace el otro que hace diez años que está....*

Según estos expertos, la confrontación entre los modelos de hacer el trabajo que el docente novato trae y los que encuentra en la institución en la que ingresa a trabajar genera en el novato un proceso de adaptación a la cultura institucional. Adaptación que pareciera implicar significados ligados a la necesidad de preservar el puesto de trabajo y por otra parte posibilitaría un proceso de cambio en el novato.

*-M: eh...pueden pasar distintas cosas, que vos traigas un modelo muy estereotipado y que cuando llegás a la institución te das cuenta que ...no es armado, que es algo muy libre y que eso te descoloca, porque cuando vos venís todo armadito y te encontrás con que es... no sé cada uno acá hace como a su manera y hace como quiere y no te están*

*planteando tenés que planificar tal cosa no sé...creo que es un choque porque ahí es donde se te pone en juego a vos qué tanto sabés...*

*-E: claro...*

*-M: y por otro lado si vos venís de la otra manera, venís de una forma muy libre y llegaste a un lugar donde te están planteando tenés que hacer esto, y esto, esto y hasta mitad de año no más que esto...también es un choque porque vos decís me están coartando y no puedo hacer más de lo que me piden.....*

*-E: en estas situaciones extremas...¿qué hacen los docentes principiantes...?*

*-M. Y...uno trata de amoldarse...*

*...Por ahí en cierto momento uno puede elegir dónde quiere trabajar. Por lo general desgraciadamente en esta profesión no tenés mucho para elegir...caés en un lugar y eso te gusta o no te gusta. Y si no te gusta y no te queda otra tenés que hacer esto. Entonces uno se termina amoldando ...Lo bueno sería no perder nunca tu identidad y decir bueno, yo trato... me amoldo a esto pero sigo poniendo mi granito donde pueda para continuar con mi pensamiento, con mi forma de trabajo.*

*M: no, a mí me parece que el docente principiante trata de adaptar su modelo a lo que es la institución, si le interesa la institución. Este...Yo creo que uno sabe cuando ingresa en un lugar a trabajar, tiene que adaptarse a determinadas pautas...entonces...este...a las que elegimos esto por vocación, creo que a ninguna le molesta tener que modificar su modelo este...por la institución..o sea...hablo de cosas a nivel organizativas ...por ahí...este...qué se yo...yo hablaba del criterio, o del sentido común...por ahí el criterio de uno como persona no coincide con el de la directora. Bueno yo en este caso lo hablo. O sea yo siempre voy a defender lo que yo pienso..*

*E: ...y vos me decías que el docente principiante es como que se va amoldando al modelo de hacer que encuentra en la institución.....*

*M. claro...yo creo que al que le interesa el trabajo y quiere mantenerse en ese trabajo puntualmente, yo creo que va modificando cosas ....y posiblemente va sacando cosas buenas también; va sacando cosas...va incorporando cosas nuevas...cosas buenas...*

Para estos docentes expertos, **los cambios que se van observando en un docente novato en relación con el saber-hacer el trabajo**, refieren a cambios centrados en el docente como persona, y a cambios en los recursos instrumentales que va acuñando el novato.

Desde la perspectiva personal, el tiempo del primer empleo, le iría dando al novato la posibilidad de ir confirmando su elección profesional; le permitiría ir adquiriendo mayor "soltura", una mayor "naturalidad" en la acción- como si se tratara de estar más "suelta", más cómoda en la acción-; mayor seguridad en sí misma; y la posibilidad de ir aprovechando experiencias anteriores

- Sobre la posibilidad de disfrutar con el trabajo

*-M. Y...yo creo que son positivos...O sea, tenés las dos cosas o sea, el docente que le gusta la forma de trabajo, va teniendo cambios positivos y se va amoldando al lugar y ...¡disfruta! de eso y creo que a fin de año termina haciendo cosas superiores por ahí a lo que el resto de la gente hace. Al que no le gusta le cuesta mucho, mucho y termina como renegándose mal. Por ahí le resulta mucho trabajo, demasiadas exigencias eh...y termina*

despidiéndose a fin de año porque no quiere seguir. O sea no, no ...o sea ...te estoy hablando de las realidades que yo vi acá.

-E. Sí, sí...

-M: O te gusta mucho y te quedás y disfrutás de este cambio y decís bueno bárbaro o ...es mucho para mí no, no me gusta y me voy....

- Sobre la adquisición de mayor "naturalidad" en el trabajo

-E: ¿qué es lo que se va modificando en el docente que recién se inicia a lo largo de este primer año de trabajo?

-M: y ...creo que se va soltando frente al grupo y al soltarse frente al grupo, va mostrando su personalidad. Y puede hacer con este grupo de chicos que tuvo, puede hacer lo que no creía que podía lograr.

...Este...obviamente yo creo que las chicas que tienen condiciones, que recién empezaron, traen un bagaje de cosas este...que son innatas, obviamente, pero la práctica las curte muchísimo. Entonces uno...es como que actúa con mucha más naturalidad ante un montón de cosas, a medida que va pasando el tiempo.....

- Sobre la seguridad

M: eh...sí a nivel conducta yo creo que fundamentalmente la seguridad es otra, como que se va viendo...si bien hay chicas que son como muy ellas la personalidad como muy segura y se mueven con mucha seguridad ...este...creo que el hacer las afirma más digamos...a nivel personal.

- Sobre la adquisición de experiencia

M: claro...entonces es como que va modificando y va usando experiencias anteriores, me parece .....

Desde la perspectiva instrumental, los cambios que en opinión de las expertas se van dando en un novato, refieren a la capacidad de adecuación de las acciones de enseñanza al contexto; la habilidad en el uso de materiales; la posibilidad de ir ensayando, probando diferentes recursos para el trabajo en la sala; una mayor comprensión de las características de los alumnos y el conocimiento de la rutina escolar.

- Sobre la habilidad para adecuar las propuestas de enseñanza

-M: sí no lo que yo te estaba diciendo era que por ahí uno se dando cuenta también en el transcurso que lo que vos enseñás acá no lo podés enseñar en otro lugar...Y que uno se adapta permanentemente al lugar donde está trabajando. Entonces no sé...si vos vas a trabajar en una villa no podés estar hablando de no sé...de los medios de comunicación...y hablar del fax, del...de Internet...porque en realidad los chicos no tienen ni la menor idea de qué se trata. Y uno eso lo va a ir viendo a medida que va trabajándolo...

...Yo creo que uno tendría que tener las realidades del momento un poco más claras y decir bueno, en un lugar así donde no tengo acceso a material, ¿¡con qué puedo trabajar!?,...y a veces no estamos preparados para decir ¡ay! con diarios nada más ...y ¿qué hago con diarios...qué hago...? Esto te lo da también la práctica. Hoy en día yo te puedo decir que con diarios puedo hacer millones de cosas pero cuando empecé, me dabas una hoja de diario y yo lloraba...porque lo ponía sobre la cabeza, abajo del brazo,

*caminábamos en el espacio...y no sabía qué otra cosa hacer. Pero bueno, creo que...esto te lo va dando la experiencia y también adaptándote a la realidad del medio donde vos estás manejándote.....*

- Sobre los progresos en la organización de los actos escolares

*O sea termina logrando a fin de año lo que le parecía inalcanzable. O...por ej.nosotros que tenemos por ahí el momento de compartir más actividades es en los actos. Vos ves la evolución de los actos. El primer acto por ahí es algo muy chiquito pero...que es muy complicado para que lo hagan los chicos, y es muy armado ...vos decís...¡pobrecitos! ¿cómo van a hacer esto? Y a fin de año te das cuenta que la docente prepara un acto totalmente diferente, re-abierto y que los chicos lo disfrutaron un montón. O sea creo que ...en esas cosas por ahí lo vemos más.....*

- Sobre los recursos para lograr los objetivos

*...entonces este...no sé por ahí alguna maestra puede pensar que gritando o que enojándose siempre va a obtener el resultado que quiere y no siempre es así entonces este...me parece que esto también es muy importante, que el docente pueda ir probando cosas, que se vaya armando de recursos que son mucho más piolas y que los atraen mucho más...*

- Sobre el conocimiento de la rutina escolar

*...generalmente es así...el primer día generalmente es difícil porque a uno le parece que le pasa todo lo peor...y con...con el tiempo va entendiendo que estas cosas forman parte de la rutina...*

*-E. de la rutina...*

*- M. claro, de lo que pasa todos los días....*

Al hablar del **papel que pueden cumplir los maestros expertos en la formación profesional de los maestros recién ingresados** en cuanto al aprendizaje de modos de trabajo, las entrevistadas refieren a las orientaciones que los expertos pueden proveer respecto a: la organización del tiempo diario, la organización de las actividades, los modos de realizarlas; orientaciones referidas a los alumnos y a los grupos con dificultades; el estímulo de la práctica- en el sentido de prueba, de ensayo, de diversas estrategias de acción. Los expertos aparecen como modelos de trabajo para el docente que recién se inicia y lo ayudan también para que vaya apropiándose del estilo institucional.

- Sobre las orientaciones /recomendaciones para la organización del tiempo

*Acá nos ha pasado que todas las chicas que han empezado eh...todas han reconocido la buena onda del resto, o sea el ayudarlos,el decirles mirá te conviene hacer esto, te conviene hacer lo otro, o fijate bajá qué se yo...10 minutitos antes así no se te juntan...los nenes no salen tan tarde ...te conviene ...o sea ...pero bien...nada, ningún consejo acá ha pasado que ningún consejo con mala intención ni para sobrepasar la autoridad digamos ...*

- Sobre las orientaciones respecto a los chicos/grupos con problemas

*...dicen "vos que tenés más experiencia ( risas) decime cómo puedo hacer para..."no sé...con el tema de...en general es con eso...con el tema de los chicos que son problema ...y te complican todo el resto del grupo*

*o...si es un grupo demasiado problemático y que no...que se te escapa de las manos y que ellas mismas ven que no lo pueden manejar...Entonces, por ahí dándole puntas, para decir probá con esto, probá con lo otro...Creo que en ese sentido es cuando más te preguntan....*

- Sobre el estímulo para probar diferentes modos de hacer

*Y en esta actividad que nosotros hacemos es todo el tiempo probar . Probar y probar y probar y ver qué están dispuestos a recibir los chicos, qué quieren recibir los chicos. En realidad a medida que uno los va conociendo ya sabe pero al principio es esto,es probar....*

*-E: es como que uno no tiene nunca la fórmula ...*

*-M: ¡no! ( risas)¡noooo! ( risas) Creo que no. Podés tener distintas fórmulas para distintas cosas. Por ej.vos tenés cantitos que vos sabés que si no funcionan con este grupo funcionan con aquél . Pero...no siempre te van a dar resultado...o hay estrategias que uno por ahí tiene que por ahí te sirvió una vez y no te sirvió ¡nunca más! . Entonces no..no está la ...palabra mágica...no existe. Creo que es probar y probar .*

- Sobre la función de "ser referente"

*...creo que...a mí por ej.me costaba más esto de ...abrirme a que otro pudiera hacer lo que yo hacía. Ahora bueno ya tengo más años y ...me parece bárbaro que otro pueda hacer lo que yo hago. Porque bueno entonces si le sirve es porque bueno, debe servir en serio. ....*

*...Yo hace doce años que estoy acá. Entonces ya para mí es como que preparo al que viene para que pueda hacer lo que estamos haciendo todas..y que en definitiva es tirar hacia el mismo lugar ...que en definitiva es la idea de la institución...por otro lado...*

En cuanto al apoyo, la orientación, la contención emocional que los expertos proveen a los novatos, los testimonios remiten al acompañamiento- que parece depender<sup>1</sup> de la disponibilidad del experto para ayudar al principiante, de su capacidad para aportar la ayuda en el momento oportuno, de las características de éste para recibir la ayuda. Un trabajo de acompañamiento que despliega al mismo tiempo sentimientos de seguridad, inseguridad y rivalidades profesionales y que se percibe como distinto de la "intromisión". Un acompañamiento que aporta tranquilidad al novato y le permite ir sintiéndose parte del grupo de pares.

- Sobre el sentimiento de rivalidad

*-M: eh....sí...yo supongo que el docente más experimentado debe sentir también temor de que el principiante te venga a ocupar tu lugar. Yo creo que en el fondo eso está. Vos decís bueno yo ya hace años que estoy acá y esta chica viene con cosas nuevas...con todo nuevo...puede ser que esto bueno movilice al que es más experimentado. Pero también tiene que ver con la seguridad que tenga el más experimentado. Porque si vos tenés años trabajando y estás seguro de que lo que vos estás haciendo está bien, eso no te tiene que pasar. Creo que al revés. Le pasa al que justamente tiene dudas sobre su*

trabajo y no tiene oportunidades de perfeccionarse o de...de estar en contacto con cosas nuevas...porque seguro, el que viene de afuera viene con novedades, el que está, está con lo que tiene o con lo que se preocupa se ir incrementando...

-E: claro...

-M: entonces...eso pasa, y no siempre encontrás la ayuda que vos querés. O sea...Creo que el celo profesional existe. Entonces bueno... Es difícil. Por eso también te digo, creo que la persona que ingresa una vez que se engancha en el grupo se va dando cuenta a quién le puede preguntar o a quién no.

Hay maestras que son mucho más reservadas y no te dicen ...técnicas de trabajo...técnicas grafoplásticas por ej. porque son exclusivas, son...Y me parece que es una tontería porque todo lo que puede ser...es en beneficio para todos...Pero es difícil. Creo que es difícil de los dos lados...O sea ...siendo viejo entre comillas y siendo nuevo...

#### - Sobre el acompañamiento como sostén

Entonces creo que tiene mucho que ver...bueno también supongo que la personalidad de la persona que ingresa ¿no? ...el que los demás no te hagan ese vacío ..el que los demás te acompañen...creo que eso es muy importante...

-E: y en cuanto al apoyo, la orientación, la contención emocional que el experto le puede brindar al que recién se inicia...

-M: y es importante. Porque por lo general flaqueamos todas cuando empezamos y siempre hay momentos donde uno tiene ganas de salir corriendo y ponerse a llorar , Entonces creo que es re-importante que el resto de tus compañeros te...puedan estar al lado y decirte no, quedate tranquila que si ahora no salió vas a ver que la próxima sí. O una actividad...que vos planteaste una actividad y que no hubo interés por el resto del grupo...es importante que el otro te diga bueno no te preocupes, la próxima vez buscate otra cosa y por ahí sale. Es importante porque uno se...si no pasa esto, te frustrás constantemente. Y en esta actividad que nosotros hacemos es todo el tiempo probar .

Lo importante es no frustrarse . Y...tomárselo como que...¡bueno!,...la próxima va a salir mejor....

...creo que eso es fundamental, que una maestra que recién empieza, sentir el apoyo de sus compañeros es básico...eh...porque creo que se va a sentir acompañada en todo o sea cuando tiene que hacer un lazo interno con su grupo y tiene que enfrentarse al resto de sus compañeros con el grupo de nenes con todo .

...eh..porque a veces obviamente no estamos todos bien todos los días este...entonces tener un grupo de pares, de compañeros que puedan tener el ojo suficientemente agudo como para darse cuenta si a uno le pasa algo ...che qué te pasa...necesitás algo...no tengo un mango...bueno te doy aunque sea 5\$ ...que nos ha pasado a nosotras ....yo creo que es muy importante...porque uno siente que no estuvo el tiempo en vano, sobre todo cuando hace tantos años que uno trabaja en el mismo lugar...muy importante....

#### - Sobre el acompañamiento como protección

M.: Tal cual . Y sí, porque uno pasó por esas situaciones. Y bueno, probaste , te dieron resultado o no te dieron resultado. Entonces bueno cuando uno ve que al otro se le puede hacer más fácil, uno tiende a esto de decirle ¡mirá! por qué no hacés así que seguro te va a ...pero bueno, a veces uno tiene que aprender un poquito a callarse y dejar que el otro también lo experimente, porque es bueno que uno lo experimente. O sea es bueno que el grupo no te responda porque vos en ese momento tenés que salir con algo porque te tienen que responder. Entonces creo que es bueno también pasar por esa experiencia. ....

- Sobre el acompañamiento como respuesta al pedido de ayuda

*-M: eh..en cuanto al modo de trabajo es...eh...dar opiniones cuando te las vienen a pedir. A mí me pasó por ahí de dar una opinión cuando nadie me la pidió y la tomaron mal. Entonces eso a veces uno tiene que aprender a ubicarse en algún lugar. Yo aprendí eso. Si nadie me viene a pedir nada trato de quedarme callada y en un costado, Porque a veces uno por esto de querer ayudar al otro te entrometés y el otro no siempre lo toma bien, no siempre le gusta. Entonces bueno, eh...creo que uno tiene que ayudar pero me parece que es cuando te lo piden. Porque a veces no es bien recibido y eso después ...te trae roces con la gente...creo que es innecesario .Por lo general si el otro necesita ayuda te la va a pedir..*

*O sea me parece que un principiante va a ser muchísimo más exitoso en su trabajo, en un ambiente de trabajo cálido este...que en un ambiente reacio...*

- Sobre el valor de la palabra del "par profesional"

*...yo creo que esto de que otra docente se acerque a uno como maestra nueva y le diga todo bien, está bárbaro, te salió buenísimo...yo creo que es muy importante...a uno le carga mucho las pilas...*

*...porque aparte uno siente el reconocimiento de un par, ¡que entiende del tema!, se siente mejor...no es que cualquiera lo dice...es muy importante...a nivel profesional y a nivel personal..*

A partir de los materiales proyectivos: relato de un día típico, evocación del acontecimiento más feliz y el más difícil de la primera experiencia profesional, la elaboración de un cuento sobre el trabajo de un docente que recién se inicia, los docentes expertos expresan que:

- Los acontecimientos que configurarían un día típico están asociados a la sensación de " caos", " desborde" que deviene de la multiplicidad de demandas que presentan los niños pequeños, la necesidad de dar respuesta inmediata a las mismas, la necesidad de " cuidarlos", de entrar en relación con ellos como figura sustituta de la figura materna, por un lado, y la necesidad misma del docente novato, de sentir la aceptación de su rol por parte de los niños.

*-M: ajá...Bueno...la jornada empieza en el patio y ya empiezan a llegar los chicos y empiezan a llorar agarrados de las' mamás , que no se quieren soltar y que no quieren estar con vos, que no, que no, que al jardín no y es lo peor que a uno le puede pasar porque ahí vos decís ¿qué hago? Y bueno, ahí uno necesita la fortaleza que no sabés de dónde la sacás para decir no, vamos a entrar todos sonrientes...lográs que ingresen...los llevás a la sala y por ahí se te ponen a llorar porque extrañan a la mamá, que me quiero ir con mi mamá, y bueno ahí está otra vez tu rol de tratar de contenerlos y de tratar de distraerlos de este pensamiento de su mamá con algún juego, con alguna canción, con algún títere y llamar la atención, este y bueno...que vos empieces a hacer la rutina diaria que sería el día, quiénes vinieron, quiénes no vinieron, que no te den ni cinco de bolilla, que se te empiecen a levantarse, se te vayan a un lado, al otro, eh...después por ej.vas a sentarte a la merienda, se empiezan a volcar todos los vasos, se te paran y no quieren, se pelean por las galletitas y...uno tiene que estar sonriente y decir bueno no, vamos a sentarnos todos, a compartir, y la docente tiene que continuar sin flaquear ( risas) a pesar*



de que es terrible. Bueno, después proponerles una actividad, que la actividad no guste, que te digan no; no me gusta no quiero, esto no me gusta, me quiero ir con mi mamá...eh...bueno, buscarle la vuelta para que quieran engancharse y hacer esa actividad...y bueno, que se enganchen, que la puedan hacer y te puede pasar que se te cayó toda la ténpera encima de un nene y que se fueron a lavar las manos y se te mojaron de arriba abajo y te dan ganas de salir corriendo y llorar ( risas) y decir me quiero ir a mi casa. ( risas)Pero bueno, son cosas que te pasan a diario...porque son a diario...quizás no se te dan todas juntas, pero se te dan ...( risas) (Exp.1)

M. sí...bueno...un docente que recién se inicia llega al colegio siempre antes del horario previsto porque supone que todos los ojos están sobre él. ...eh...se encuentra con un sinfín de cosas nuevas que quiere aprender ese mismo día ...desde el nombre de todos y cada uno de sus compañeros hasta el de sus alumnos... Empieza el gran desafío como profesional...en función, o sea lograr la aceptación de los chicos hacia su persona, cosa que siente fundamental para el éxito de la primera jornada. Intenta aprender todo lo necesario para realizar su trabajo satisfactoriamente...pregunta, observa...hay chicos que lloran e intenta con...contenerlos, en algunos casos lo logra, en otros, no...se pone nerviosa, observada...dentro de la sala hay nenes de distintas edades...en meces ¿no? Así que tiene que atender las necesidades tan diferentes de cada uno de ellos..por ej...ofrece galletitas a los más grandecitos y mientras...le da la mamadera a uno de os más chiquitos...uno de los que estaba comiendo empieza a toser y vomita...entonces larga todo para limpiar al que se ensució...al mismo tiempo tiene que avisar que vengan a limpiar porque los bebés están jugando cerca de ahí...j toda una movida! j no dan las manos para solucionar todo al mismo tiempo!!...pero lo logra utilizando su propio criterio y su sentido común...generalmente es así...el primer día generalmente es difícil porque a uno le parece que le pasa todo lo peor...y con...con el tiempo va entendiendo que estas cosas forman parte de la rutina... ( Exp.2)

- Los acontecimientos más felices evocados, están asociados a la retroalimentación afectiva que proveen los niños pequeños; y a la aprobación del trabajo por parte del directivo

-E: sí. Bueno mi primer año de trabajo como docente fue acá. Así que... El más feliz fue cuando terminé el año y me di cuenta que los chicos me recontra querían y que yo había hecho un vínculo muy grande con ellos y...bueno...fue un vínculo bárbaro y fue una relación impresionante la que tuvimos entre ellos y yo. Creo que fue ...el broche de oro. Uno termina el año y dice bueno, fue un año espectacular, da aprendizaje, en todo sentido ...Eh...creo que eso a nivel...en mi primer año fue eso. Lo más feliz fue eso...(Exp.1)

...Y...el acontecimiento más feliz...bueno...creo que básicamente fue el reconocimiento ...por un lado cuando la directora me felicitó por la tarea realizada...al final del año...y por otro el haber tenido padres que me confiaron a sus hijos dentro y fuera del Jardín...más de una vez me llevaba a alguno a mi casa para tenerlo toda la tarde...una especie de mamá sustituta...eso me encantaba y me llenaba de felicidad...(Exp.2)

- Los acontecimientos evocados como aquellos más difíciles en el primer año de trabajo están asociados a las dificultades del novato para realizar su trabajo durante el período de adaptación de los niños; y a acontecimientos imprevistos que ponen en riesgo a los pequeños.

Y creo que lo más difícil fue que tuve una adaptación adentro de mi sala durante casi dos meses con un nene que...no hacía control de esfínteres y usaba pañales y para mí era

*todo nuevo(risas) y lo tuve al papá sentado adentro de mi sala durante un mes y medio y lloraba, lloraba, lloraba...y yo quería arrancarme los pelos y salir corriendo . Creo que fue lo más difícil, lo más difícil..poder mantener fuera de la sala al papá y hacer que el nene se enganchara ...(Exp.1)*

*mmmm...el acontecimiento más difícil...yo era maestra en la sala de bebés en el Jardín maternal del Hospital de Clínicas...me acuerdo que un día empezó a haber humo que salía de donde dormían los bebés...abrí la puerta y ¡casi no se veía adentro!..del susto que tenía no me acordaba quiénes eran los que estaban durmiendo, así que fui tanteando cuna por cuna ...y ¡había muchas!! Y sacando a los nenes que encontraba...obviamente sin saber qué era lo que había pasado...después que ventilamos todo nos dimos cuenta que mi compañera...que recibió una sanción, había enchufado todas las estufas sin fijarse que estaban cerca algunos chifles de goma que por supuesto empezaron a quemarse...¡ un horror! Fue una desgracia con muchísima suerte...(Exp.2)*

El material que aportan los cuentos permitiría pensar la situación de primer empleo como aquella que posibilita la concreción de un pasaje de “ser estudiante” a “ser maestra” y que tiene lugar en la juventud.

*“...una chica que había terminado de estudiar para recibirse de maestra y que ni bien terminó encontró un trabajo para ella” (Exp.1)*

*“...una maestra recién graduada....eh... con la plenitud de sus 21 años...” (Exp.2)*

En la introducción, los relatos aluden a una circunstancia espacial: se sale de un lugar – el profesorado- para entrar a otro.

También aparecen la idea de “búsqueda” - habría como un camino que es necesario recorrer: es el que queda configurado por las instituciones a las que se acerca el novato- un recorte del espacio exterior que va realizando el mismo novato en la búsqueda de las instituciones en las que presenta su C.V.-; y la idea de “espera”- un tiempo como “suspendido”- que exacerbaría las expectativas personales del novato- y un tiempo también de “competencia con otros” .

En el desarrollo, los relatos refieren a situaciones de tensión, de expectativa, de dudas, de necesidad de recibir información, de dificultad, de necesidad de apoyo.

*Ingresó al jardín con mucho miedo, mucho temor, mucha duda porque tampoco sabía si lo que quería de ella era esa profesión , este...y cuando ingresó se encontró con una dirección que este...le dio la bienvenida, le planteó cuáles eran sus formas de trabajo, le abrió las puertas en todo sentido, se encontró con gente dispuesta a ayudarla y muy abierta...donde le permitieron explayarse libremente y abrir su cabeza y su mente en todo sentido este...bueno, comenzó su jornada con un grupo de chicos que le costó mucho trabajo contenerlos que le costó mucho eh..lograr que se vincularan con ella. Y bueno, en el transcurso de los días empezaron a tener cada vez una mejor relación , empezaron a quererse y bueno, al paso del tiempo empezaron a compartir un montón de cosas, compartieron juegos, salidas, aprendizajes y...aprendió a compartir con sus compañeras... de trabajo y bueno...cuando terminó el año se sentó a ver lo que había hecho y ...vio que había logrado sus objetivos, que todo lo que se había planteado lo había podido conseguir, que había habido muchos momentos de frustración pero que bueno, que los superó.(Exp.1)*

El cierre de los relatos, podría ubicarse como de “happy-end”. Es como si las pruebas por las que hubo que pasar se hubieran resuelto y permitieron llegar a la meta: la culminación del primer año de trabajo, la confirmación de la elección hecha.

*-M: bueno...que había una vez una chica que había terminado de estudiar para recibirse de maestra y que ni bien terminó encontró un trabajo para ella. Ingresó al jardín con mucho miedo, mucho temor, mucha duda porque tampoco sabía si lo que quería de ella era esa profesión, este...y cuando ingresó se encontró con una dirección que este...le dio la bienvenida, le planteó cuáles eran sus formas de trabajo, le abrió las puertas en todo sentido, se encontró con gente dispuesta a ayudarla y muy abierta...donde le permitieron explayarse libremente y abrir su cabeza y su mente en todo sentido este...bueno, comenzó su jornada con un grupo de chicos que le costó mucho trabajo contenerlos que le costó mucho eh..lograr que se vincularan con ella. Y bueno, en el transcurso de los días empezaron a tener cada vez una mejor relación, empezaron a quererse y bueno, al paso del tiempo empezaron a compartir un montón de cosas, compartieron juegos, salidas, aprendizajes y...aprendió a compartir con sus compañeras... de trabajo y bueno...cuando terminó el año se sentó a ver lo que había hecho y ...vio que había logrado sus objetivos, que todo lo que se había planteado lo había podido conseguir, que había habido muchos momentos de frustración pero que bueno, que los superó. Que cuando fue su primer fiesta de fin de año lloró y se emocionó ...y bueno se dio cuenta que con ese grupo de gente quería seguir compartiendo y trabajando.....(Exp.1)(se emociona...lagrimea)*

### III.1.6. ¿Qué dice la directora de Matilde?

Al hablar de la **situación de primer empleo**, la directora de Matilde – que a lo largo de la entrevista se refiere a los novatos en general- dice que ésta se presenta como *“la primera experiencia fuerte que tiene el profesional”*, una experiencia donde se juegan aspectos personales, los ideales de los padres en relación con uno mismo, la relación con el otro, la relación con el trabajo. Una situación en la que se conjugan los saberes acreditados hasta ese momento y *“los sueños y las expectativas”*. Implica un cambio de estado *“de profesional que empieza a trabajar y no de estudiante...”*. Una etapa teñida por una sensación de desorganización en el propio desempeño, respecto de la complejidad de los múltiples factores que atraviesan la vida de la escuela: las demandas de los nenes, de los padres, la organización de los tiempos de la jornada, los dispositivos para controlar los desplazamientos. En su doble rol de enseñante- aprendiz, el docente novato experimenta la tensión entre su predisposición a aprender – *“las ganas de innovar, las ganas de aprender, las ganas de experimentar” ...” siempre están como muy abiertas a recibir información, a recibir ayuda...”* – y la falta de experiencia *“...entonces hay como medidas de pata en esto de innovar, en esto de querer como poner en práctica todo lo que fueron aprendiendo en el profesorado...”*.

En cuanto a **los saberes que posee un docente principiante**, la directora de Matilde reconoce un conjunto de saberes básicos que provee la formación de grado

-especialmente referidos a psicología evolutiva- y ciertos saberes de sentido común que poseen aunque no los adviertan. La práctica- el trabajo mismo en el aula- constituye un modo de ir legitimando el propio saber.

- Sobre los conocimientos de psicología evolutiva

*...me parece que sale con los saberes básicos de psicología por ej. ...y en psicología creo que habría que interiorizar un poquito más...Uno sale con esto de lo que se sabe de Piaget, la evolución...*

- Sobre el "sentido común"

*...Yo creo que hay saberes que los principiantes los tienen incorporados y que ellos no se dan cuenta porque están en su accionar diario ...eh, y que tienen que ver con sentido común. Volvemos a los pañales, y uno medianamente piensa, aunque uno nunca haya cambiado un pañal, cómo se pone un pañal, cómo uno jugaba a las muñecas con el pañal, y cómo lo ponía, cómo vestía a un bebé, cómo sostenía un bebé...Me parece que hay cosas que tienen que ver con el sentido común y con recordar un poco ¿no? Cosas primarias de uno...*

Con respecto a lo que los docentes creían saber y no saben, la entrevistada mencionó las habilidades para el manejo grupal y las habilidades para la individualización de la enseñanza .

- La habilidad para interpretar las necesidades del grupo de chicos

*...D: Creo que el docente principiante quiere poner en práctica todos sus saberes...eso de movida, ¿no?....Y a veces...era lo que hablábamos antes , se encuentra con que esto que yo sabía con este grupo, no me resulta o no lo puedo poner en práctica o esta técnica que me habían enseñado...no sé...que era fantástica, con este grupo ...no les gustó. Y bué...y para eso tiene que estar preparado para...también escuchar las necesidades del grupo.*

- La adecuación al perfil evolutivo y al perfil de cada niño

*...A mí me han pasado cosas, me han pasado dos cosas: que la maestra tiene muy en cuenta el perfil de sala de dos sin tener en cuenta de que es un perfil general y que los chicos son individuos...entonces, le cuesta individualizar y por otro lado, que...se olvidan del perfil...*

En su opinión de la entrevistada, los saberes que un docente principiante necesita adquirir con más urgencia en la situación de primer empleo, se refieren a: herramientas que permitan comprender los cambios sociales; capacidad para realizar una tarea de prevención primaria – en el sentido de poder detectar necesidades diferentes en los niños-; estrategias para el "manejo" del grupo; formación para el trabajo en Jardín Maternal; habilidades para la organización de diferentes situaciones de la vida escolar; actitudes para el trabajo con pares y capacidad de autocrítica.

- Sobre la capacidad para interpretar los cambios sociales

-especialmente referidos a psicología evolutiva- y ciertos saberes de sentido común que poseen aunque no los adviertan. La práctica- el trabajo mismo en el aula- constituye un modo de ir legitimando el propio saber.

- Sobre los conocimientos de psicología evolutiva

*...me parece que sale con los saberes básicos de psicología por ej. ...y en psicología creo que habría que interiorizar un poquito más...Uno sale con esto de lo que se sabe de Piaget, la evolución...*

- Sobre el "sentido común"

*...Yo creo que hay saberes que los principiantes los tienen incorporados y que ellos no se dan cuenta porque están en su accionar diario ...eh, y que tienen que ver con sentido común. Volvemos a los pañales, y uno medianamente piensa, aunque uno nunca haya cambiado un pañal, cómo se pone un pañal, cómo uno jugaba a las muñecas con el pañal, y cómo lo ponía, cómo vestía a un bebé, cómo sostenía un bebé...Me parece que hay cosas que tienen que ver con el sentido común y con recordar un poco ¿no? Cosas primarias de uno...*

Con respecto a lo que los docentes creían saber y no saben, la entrevistada mencionó las habilidades para el manejo grupal y las habilidades para la individualización de la enseñanza .

- La habilidad para interpretar las necesidades del grupo de chicos

*...D: Creo que el docente principiante quiere poner en práctica todos sus saberes...eso de movida, ¿no?...Y a veces...era lo que hablábamos antes , se encuentra con que esto que yo sabía con este grupo, no me resulta o no lo puedo poner en práctica o esta técnica que me habían enseñado...no sé...que era fantástica, con este grupo ...no les gustó. Y bué...y para eso tiene que estar preparado para...también escuchar las necesidades del grupo.*

- La adecuación al perfil evolutivo y al perfil de cada niño

*...A mí me han pasado cosas, me han pasado dos cosas: que la maestra tiene muy en cuenta el perfil de sala de dos sin tener en cuenta de que es un perfil general y que los chicos son individuos...entonces, le cuesta individualizar y por otro lado, que...se olvidan del perfil...*

En su opinión de la entrevistada, los saberes que un docente principiante necesita adquirir con más urgencia en la situación de primer empleo, se refieren a: herramientas que permitan comprender los cambios sociales; capacidad para realizar una tarea de prevención primaria – en el sentido de poder detectar necesidades diferentes en los niños-; estrategias para el "manejo" del grupo; formación para el trabajo en Jardín Maternal; habilidades para la organización de diferentes situaciones de la vida escolar; actitudes para el trabajo con pares y capacidad de autocrítica.

- Sobre la capacidad para interpretar los cambios sociales

*D: y...los chicos no son los mismos, los padres no son los mismos, el entorno y la sociedad no son la misma...por lo menos de cuando yo me recibí. Entonces parece que como que quizás tendría que extenderse un poquito más ¿no? Y poder brindarle a la maestra otro tipo de herramientas. La maestra acá se enfrenta no sólo a los chicos, sino que se enfrenta también a los padres, y los papás son muy complicados, más complicados de lo que uno cree.....*

- Sobre la información acerca de las “necesidades educativas diferentes”

*...Entonces...no digo que sea la generalidad, porque la maestra es cierto que no sale preparada para tener eh... chiquitos con necesidades diferentes, pero a veces las necesidades diferentes no pasan por lo que se ve. Hay chiquitos con...o sea la docente... en lo que sería la prevención primaria es fundamental. Entonces me parece que habría que darle un poco más de herramientas para que salga con un poquitito más que lo básico y que pueda enfrentar a diferentes situaciones que a veces se dan en la sala, que tienen que ver con chiquitos con necesidades diferentes pero no porque sean necesidades diferentes eh...digamos a la vista, sino con necesidades diferentes desde lo psicológico, desde quizás una familia que no lo puede contener...cómo se puede encarar esta familia*

- Sobre el “manejo grupal”

*Entonces me parece que en el manejo grupal es donde uno dice...¡ay! Dios...esto creo que es lo que más cuesta. O sea lo que más cuesta desde lo que uno piensa, que tiene más o menos todas las herramientas, y que quizás hay grupos en los que uno tiene que traer otro tipo de didáctica para engancharlos..... Para enganchar a dos lo tres chicos que son revoltosos o a los chicos que tienen problemas de concentración, que no pueden concentrarse mientras la seño está leyendo un cuento o que no pueden concentrarse haciendo una actividad con consignas...que se paran, que...hay que estar con eso...*

- Sobre el trabajo en Maternal

*...Creo que de lo que se sabe muy poco es del jardín maternal, muy poco, muy poco. Yo creo que la seño del jardín maternal tiene que hacer un posgrado, alguna cosa, porque con lo que se sale del profesorado ...yo te diría casi nulo.....*

- Sobre la especificidad del trabajo con niños pequeños

*D: después lo...que algún chico no quiera entrar en la puerta. Un chiquito que se quedó llorando pero el padre tiene el auto en la puerta...estacioná un poquito más alejado...la maestra principiante como que le tiene un poco de temor a este enfrentamiento con el papá. Eh...o que le agarre un berrinche...hay momentos que ¿viste? Que vos entrás a la sala y que están todos que.....las maestra no estamos preparadas para el descontrol dentro del control. Parece una cosa medio ¿no? Pero hay momentos en que los chicos están descontrolados dentro de los que están haciendo pero no están desbordados. Dentro de ese descontrol hay cierto margen de control.*

- Sobre la relación con los pares

*.....Y el trabajo con pares es muy complicado...O sea esta cosa de competencia está presente siempre, eh...y la buena competencia genera cosas positivas, pero a veces se encuentran con competencias que, que...no son del todo buenas digamos...y esto hay que saberlo manejar ¿no?...*

- Sobre la capacidad de autocrítica

*...La maestra nueva creo que trae toda esta cosa de ilusión eh...de bueno, la cosa de libro y ...que desde el discurso hay cosas que son muy piolas y muy lindas pero cuando uno las quiere llevar a la práctica se choca contra una pared...Entonces hay que estar armada para que ese choque sea ...bueno..." cometí un error, a ver, ¿ qué aprendo de este error? Para poder revertirlo, para poder reparar y para no volver a cometerlo...¿no? Uno a veces...me parece que a la maestra que recién se inicia le cuesta mucho poder hacer una autocrítica, porque " bueno esto me lo enseñaron...y ¿ cómo que no resultó?...*

Adecuarse al ritmo del trabajo en la sala y conocer las expectativas que los otros( equipo directivo, padres) tienen respecto del trabajo docente, son modos que van garantizando al novato el saber-hacer el trabajo.

*...Si no hay grandes modificaciones, una vez que la maestra le toma el ritmo y más o menos conoce lo que quiere o a lo que aspira el equipo de conducción , conoce y quiere, y sabe lo que quiere y lo que necesita ese grupo, eh...y más o menos conoce la onda que tienen los papás de ese grupo, creo que no , que no tiene grandes dificultades...*

Las informaciones previas que aporta la dirección- especialmente en las situaciones de inicio del ciclo escolar- y los estudios de posgrado constituyen otras vías que le permiten al novato aprender aquello que necesita.

*Entonces cuando hay maestras nuevas, sobre todo para el momento de preparación, para el inicio de clases...y qué se yo...es como que a veces yo me olvido un poco de que hay maestras nuevas ...entonces digo disculpame porque hay cosas que yo doy por sentadas, ay, no te dije...y que la maestra a veces en este sentido, hasta que te conoce, tampoco se anima a preguntar mucho. Es ahí donde quizás recurren más al resto de las docentes...*

*...yo creo que quizás también habría que impulsar desde el profesorado que la maestra siga estudiando ....me parece que es importante.....*

Para la entrevistada, la práctica sería **el modo** que tienen los docentes novatos **de ir legitimando su propio saber**.

*E: ¿qué modo tienen los principiantes de legitimar el propio saber...de asegurarse de que bueno...esto, esto..... lo sé hacer...?*

*D: yo creo que la práctica ....*

En los primeros tiempos de desempeño profesional, un docente requiere- en su opinión- **del apoyo del directivo y de los docentes más experimentados**. Son quienes proveen al principiante orientaciones referidas a qué enseñar, para qué y cómo; y le brindan al mismo tiempo contención emocional.

*D: generalmente buscan el acompañamiento del equipo de conducción. ...y de las maestras que tienen más experiencia.....*

*El tema de los objetivos a veces cuenta, el tema de los contenidos, el tema de poner en práctica los contenidos procedimentales.....El procedimiento a veces se deja mucho de lado....enseñar una técnica nueva...y enseñar los procedimentales de esa técnica....cuesta horrores...Pareciera como que el chico tiene que saber...porque en realidad es una*

*pavada esto que yo le estoy diciendo: es pintar con pincel.....Bueno, ¿pero vos pensaste que el pincel ...le tenés que explicar cómo tiene que pintar...que de golpe tienen que escurrir el pincel...si van a mojarlo con agua en el tarrito porque si no se chorrea, pueden chorrear el dibujo ...que tienen que tener cuidado si lo van a mojar de no volcar el agua...o sea hay un montón de detalles...¡Ay pero Gaby...! Más de una vez les digo ¿ por qué no muestran la actividad que van a hacer...? Ah! Porque si no es conductista...No es conductista . O sea si vos al chico...no sé...la otra vez hablaba con una maestra...No porque yo le dije, la primera letra...y la letra inicial....¿vos te aseguraste de que supiera qué era " primero"? Bueno, pero primero...! ¿Pero vos te aseguraste de que supiera que cuando vos le decías " la primer letra" , él supiera de que era la primera...o vos suponés de que él debía saber...?*

*... la docente que recién se inicia, necesita apoyo. Cuando uno inicia una actividad necesita ser apoyado por el resto, llámese pares, llámese equipo de conducción...me parece que el apoyo tiene que ser general. Una maestra principiante.., el apoyo es fundamental. Y creo que esto se traslada. No es solo en los principiantes. Es como que el apoyo y la contención siempre tienen que estar...*

**Las actitudes personales-** la disponibilidad, la apertura- **del novato** y la comunicación que establece con los otros, inciden – en opinión de la directora de Matilde- para que pueda aprender aquello que resulta necesario.

- Sobre la disponibilidad

*...En realidad lo que valen son las ganas, y la apertura y la disponibilidad que tengas para adquirir el conocimiento*

- Sobre la capacidad para comunicarse con los otros

*...qué se yo yo intento no sé si nos saldrá bien, pero intento brindarles desde la institución los apoyos que necesiten o sea quizás eso...no sé yo te digo apoyo un montón, y después vos hablás con alguna maestra y capaz que te dice, no a veces me falta apoyo...Creo que ahí está el tema de la comunicación...*

Si bien los directivos y los maestros expertos serían fuentes de apoyo, también lo serían los alumnos, en el sentido en que desde el vínculo de afecto van sosteniendo al docente en la construcción de su rol.

*...¡ estos son mis chicos! ( risas) .....y pasan los años ¡ y estos son mis chicos! No....realmente cuando me di cuenta que eran mis chicos....que ellos me reconocían como maestra, de que cuando yo faltaba preguntaban por qué había faltado...esas eran como las experiencias más lindas....que vengan y te digan te quiero...esto es lo más lindo.....*

Con respecto a **los apoyos que los docentes novatos encuentran disponibles en la institución escolar**, la directora menciona los que brindan los docentes expertos y la psicopedagoga.

*...costó ubicarme...digamos en esta realidad que era esta institución en donde yo particularmente tuve muchísimo apoyo de los docentes con experiencia...poco de la dirección, porque no había dirección de Jardín. Había dirección de primaria...Generalmente las directoras de primaria tienen poca vida...o nula de Jardín. Entonces no saben y tampoco se preocupaban por aprender. Por lo menos en la época en*



*que yo empecé...en aprender...Ahora generalmente los colegios tienen coordinadora pedagógica de Jardín y de primaria...¿no? pero en este colegio cuando yo empecé a trabajar no había. Entonces para mí la ...las maestras expertas fueron como fundamentales.....(rememorando sus inicios en el trabajo profesional)*

*sí, sí...generalmente lo que hace C. ( la psicopedagoga) es recorrer las salas y pregunta...C. les vive diciendo...lo que necesiten...C. viene una vez por semana, está con todas las maestras , recorre todas las salas...o sea que la posibilidad la tienen a esto apunto yo.*

**Al hablar del modo en que ella- en tanto directora- puede proveer apoyo al docente que recién se inicia,** menciona la disponibilidad para responder a las dudas del principiante y las orientaciones en relación a la redacción de los instrumentos de información a los padres. Y aclara que un novato generalmente está abierto a estos apoyos, justamente porque provienen de la figura de autoridad.

*... no...generalmente la usan. Cuando de golpe no la usaron y cometen algún error, si se puede llamar error, es porque ellos estaban convencidos de que la cosa iba a salir bien...O sea no porque ah! No mejor no le pregunto porque a ver si todavía...Yo creo que también eso depende de la postura de uno , eh...yo particularmente prefiero que me pregunten y esto se los planteo. Si no están seguras prefiero que vengan y digan Gaby ¿ te parece que hagamos esto?...Yo por ej. Los informes narrativos los leo a todos. Y si hay algo que me parece que no va, pero no que no vaya, yo siempre les digo a las chicas, todo depende de cómo uno le plantea las cosas al papá. Uds. en el registro narrativo tienen que pensar que si Uds. ponen " muy franelero", está todo bárbaro, para uno está todo bárbaro y es refranelero. Pero vos no podés mandar a una institución " fulano es refranelero" porque...queda mal...*

*Como que al par le pueden decir " callate la boca, es mi sala, no te metas" pero a la dirección, al equipo de conducción, es como que están muy abiertos a escuchar.*

Para la directora de Matilde, los intercambios entre docentes expertos y docentes novatos, moviliza a unos y otros a partir de la confrontación de saberes; y pone al descubierto sus distintos grados de apertura en los procesos de dar y recibir ayuda. Estos intercambios pueden asumir modalidades formales- las reuniones de personal por ej.- o informales – los encuentros en el patio.

- Sobre la dinámica en la relación entre expertos y novatos

*...O sea que se produce un intercambio muy rico entre la maestra que tiene experiencia y la maestra que recién se inicia, porque a parte es muy piola el vínculo que se da entre ellas en relación a bueno...a veces hasta ...capaz que son cosas que no me preguntan a mí y de golpe le preguntan a alguna maestra que tiene más experiencia o la maestra que tiene más experiencia le dice " mmm, ¿ te parece?...en una charla de patio...*

*... ¡ claro!...un intercambio de cosas que se han hecho y que quizás no resultaron...de cosas que se podrían hacer.....Creo que igual...eh... tiene que haber mucha apertura., ¿no?...Me ha pasado que con maestras que tienen apertura cero, que cuando una maestra que tiene experiencia les plantea..., no les gusta ni medio y cuando la maestra que no tiene experiencia plantea algo, la que sí tiene experiencia dice " bueno...pero yo que tengo experiencia sé que eso no va a ir..." y lo descarta porque vino de una maestra que recién se inicia...*

...Es un choque que a veces hace que el principiante diga, bueno, mejor no opino y...me ....Eso depende también de cómo sea el temperamento...Yo he tenido acá experiencias de maestras que tenían un temperamento muy particular y que chocaban...¿viste como el abuelo...? que el abuelo cuando puede expresar sus saberes y poner en práctica su experiencia se siente como que ...¡ y bueno, por algo tengo diez años de experiencia!¿entendés? Entonces si el principiante sabe tomar eso ...una vez que se creó un vínculo y que el vínculo más o menos se asentó, empieza a ser escuchado por el experto...Al principio es como que las maestras más experimentadas...te marcan...¡jojo! que nosotras hace diez años que estamos ....esto depende tal vez de la picardía que tenga el maestro principiante , ¿no?.....

Eh... y a mí particularmente me gusta tener maestras que tengan poca experiencia porque eso también a veces sirve de motor para las maestras que tienen muuuucha experiencia y que creen que ya todo se resuelve de taquito...entonces cuando se encuentran con gente que trae ideas nuevas que trae ideas innovadoras en materiales, en...esto es como que moviliza un poco y hace pensar a la que ya está y capaz que está como muy segura en su sala, en sus saberes...y dice " bueno, no, a ver...vamos a ponernos a mirar libros de nuevo, vamos ...

#### - Sobre los intercambios informales

...y hay momentos que son informales ...que surgieron ...y que capaz que una maestra le dice a la otra me parece que vos lo que tenés que hacer es esto...

#### - Sobre los intercambios formales

... algunos son momentos que están organizados, que uno pregunta, a ver qué les parece tal o cuál cosa, a ver su opiniónA veces pasa en reuniones de personal puesto adrede... donde uno dice, bueno a ver, determinada situación , no sé, te vuelvo a repetir, período de adaptación, en la reunión antes que empiecen las clases . .esta situación, eh...el chiquito que lloriquea y la mamá le hace andá, andá pero no le suelta la mano ...¿qué hacés vos...qué hacés vos...? Y bueno, a veces ahí se da un intercambio. Entonces la que tiene más experiencia dice a mí me pasó y yo lo que hice fue...o no a mí nunca me pasó y si me pasara...yo creo...Entonces ahí se da un intercambio que quizás está puesto adrede...entre las que tienen más experiencia y las que no la tienen.....

En la situación de primer empleo, los docentes novatos se enfrentan a la **confrontación de los saberes aprendidos** durante la formación de grado y sus propias ilusiones, **con las situaciones que plantea la realidad escolar**. Y los errores que se cometen como resultado de este "choque" constituyen una oportunidad de aprendizaje para el principiante.

...La maestra nueva creo que trae toda esta cosa de ilusión eh...de bueno, la cosa de libro y ...que desde el discurso hay cosas que son muy piolas y muy lindas pero cuando uno las quiere llevar a la práctica se choca contra una pared...Entonces hay que estar armada para que ese choque sea ...bueno..." cometí un error, a ver, ¿ qué aprendo de este error? Para poder revertirlo, para poder reparar y para no volver a cometerlo...¿no?.

... El choque entre los modelos que trae la principiante y los que están en la institución...a veces esto cuesta. La principiante es principiante . Y cuando la principiante propone, es como que tiene que saber cómo proponer.....porque las maestras que están asentadas ...

A lo largo de la primera experiencia profesional, **los cambios que tienen lugar en un docente novato en relación al saber-hacer** el trabajo tienen que ver - para la directora de Matilde- con la posibilidad de ir superando temores; adquirir mayor seguridad personal y una creciente autoestima.

*D: yo creo que el relajo , o sea uno entra a relajarse ¿viste? Y se da cuenta que bué, esto que me parecía un cuco no es tan cuco ...esto de...pude hacer período de adaptación...es como que la maestra...y bueno, hay cosas que vos ya las sabés , o sea las sabés desde lo que viviste...que fulano llore...no es lo mismo un período de adaptación o una técnica cuando vos ya la hiciste el año anterior...¡ ya es distinto el docente que se inició ese año a cuando pasó un año! Y vos lo tenés al otro año en esa misma sala .....*

*... pasa por una seguridad propia. Por una cuestión de ver que pudo hacer esto y que encima le salió bien...*

*E: propia...? en el sentido que tiene que ver con lo personal...?*

*D: tiene que ver con el asentarse personalmente, y con la autoestima...Darse cuenta que lo que hizo lo hizo bien y que ...que fue reconocido. El reconocimiento también es importante...*

Cuando la entrevistada habla del **papel que pueden cumplir los directivos en la formación profesional de los maestros novatos** -en relación al aprendizaje de modos de trabajo- menciona las orientaciones didácticas para organizar situaciones de enseñanza. En cuanto a la contención emocional, respetar las modalidades propias del principiante; "darle tiempo", brindarle confianza; exigirle el control de las propias emociones son también modos que aportan a la formación profesional.

- Sobre los modos de organizar una conversación didáctica

*Entonces después de la conversación...en dos o tres oportunidades pasó lo mismo....Entonces yo le planteé " mirá me parece que te está faltando apoyatura desde lo concreto. Porque son chicos muy chicos. Porque sólo con la palabra una conversación con chicos muy chicos no se puede sostener. Intentá en las próximas conversaciones armar cosas concretas , que ellos puedan ver, que ellos puedan tocar...Y bueno las próximas conversaciones se hicieron así y lo que yo recibí de la maestra es" G...¡ no sabés! 20 minutos o 30 minutos hablando y bárbaro!"*

- Sobre la planificación

*...con el tema de los modos de trabajo, yo particularmente veo a ver con qué se encuentran más cómodas. Creo que no tiene sentido...vuelvo a la planificación...pedirles que planifiquen con mapa conceptual ...Nosotros planificamos con mapa conceptual. Hacemos un mapa conceptual en el que la docente vuelca los objetivos y después hace todo el listado de contenidos en relación con todos esos objetivos que están volcados en el mapa conceptual .Si hay una maestra que no se siente cómoda, porque no...no entiende cómo hacer un mapa conceptual ...porque no lo hizo nunca, y está acostumbrada a hacer una parrilla ...mientras que las cosas estén y las cosas se puedan poner en práctica ...en realidad , no tiene importancia...los trabajos son muy variados, y uno tiene que estar abierto también a lo que se juega de uno ¿no?*

- Sobre la contención

*O sea, hay que darse tiempo. Y darle tiempo, ¿no? Yo creo que la maestra debe pensar lo mismo...Nosotros salvo que sean cosas muy groseras, digamos, intentamos conducir, intentamos más o menos contener, ver, y bueno, que el año..... sea el mejor año posible...*

*Entonces me parece que a veces hay problemas grosos en relación a cosas personales de la maestra ...Uno las tiene que contener porque por otro lado es un ser humano.*

*... claro...Sí creo que tiene que haber mucha contención como te decía...mucho orientación, y lo emocional creo que es fundamental. Una maestra que no está cómoda no puede desempeñarse bien...*

- Sobre el perfil profesional

*Sí yo les pido que lo personal no invada lo laboral , porque esto también me ha pasado. Invade lo laboral...¡ y bueno! Uno no puede dejar de lado que estás trabajando y que estás al frente de un grupo de chicos, ¡ y bueno!*

- Sobre la confianza

*Eh.....los primeros tiempos creo que tanto la maestra como el equipo de conducción están un poco a la expectativa, están en este período de conocimiento y para mí, me parece que lo más importante es brindarle un marco de confianza a la docente. Un poco la idea nuestra es...bueno, probamos...Quizás yo para mis adentros diga, que no me equivoque , porque cambiar una maestra a mitad de año o a los tres meses de empezadas las clases, bueno, genera una situación bastante particular ...Pero bueno, .....*

A partir de los materiales proyectivos: relato de un día típico, evocación del acontecimiento más feliz y el más difícil de la primera experiencia profesional, la elaboración de un cuento sobre el trabajo de un docente que recién se inicia, lo que la directora expresa permite identificar que:

Los acontecimientos que configurarían un día típico están asociados a la sensación de " caos", " desborde" que deviene de la multiplicidad de demandas que presentan los niños pequeños, la necesidad de dar respuesta inmediata a las mismas, la necesidad de " cuidarlos", de organizar-se y de organizar.

*D: ( interrumpiendo) ¡ por ej. Que se te escape un chico por la escalera! Eh...no sé que no tengan en cuenta que tranquilamente pueden subir...y que vos de golpe no sé...bajo yo y me encuentro a uno en el primer piso...y digo la seño dónde está... abajo y la maestra no se dio cuenta ...no previó que ese chico que quizás venía del año anterior y que conoce la escalera se podía ir por la escalera...no sé...*

*D: sí, ...de subir delante de los chicos y de dejar el tren atrás y que cuando vos llegaste ves al primero del tren pero al último lo perdiste ...no sabés si se cayó, si se quedó mirando...jugando en el patio ...ni te diste cuenta....que son quizás travesuras...porque los chicos en realidad tampoco tienen por qué saberlo a esto ...Eh...el tema del horario. El amoldarse a los horarios para subir, para bajar ...y que hay papás que están esperando y que quizás no pueden esperar. Entonces suponete en sala de dos era mucho problema el cambio, en dónde poner el cambio de pañales para que no te quite tiempo a las*

*actividades y para que no sean doce y cuarto y todavía vos no bajaste con los chicos. Y nosotros empezamos... ¿y falta mucho...? O sea organizarse los horarios cuesta.*

Los acontecimientos más felices evocados, están asociados a la retroalimentación afectiva que proveen los niños pequeños, lo que comenzaría a constituirse en un modo de construcción del propio rol "docente": ser reconocida como "maestra" a partir del afecto que expresan los alumnos.

*D: ¡ estos son mis chicos! ( risas) ...y pasan los años ¡ y estos son mis chicos! No...realmente cuando me di cuenta que eran mis chicos ...que ellos me reconocían como maestra , de que cuando yo faltaba preguntaban por qué había faltado...esas eran como las experiencias más lindas...que vengan y te digan te quiero ...esto es lo más lindo ...*

Los acontecimientos evocados como aquellos más difíciles en el primer año de trabajo están asociados a las dificultades del novato para entrar en relación con los niños pequeños, para poder cuidarlos. Para poder ubicarse en la nueva situación.

*...no sé...a mí me pasó que el primer día de clases yo me encontré con una sala de casi eran treinta chicos con una auxiliar que no era maestra jardinera...era digamos una mucama del colegio ...el colegio como tenía maternal, toda la parte de maternal era coordinada por una maestra pero la atendían auxiliares...¿qué pasó el primer día de clases? ...yo tenía mellizas...una de ellas salió corriendo de la sala... que ni siquiera sabía el nombre...no sabía si me la estaba confundiendo con la hermanita que había quedado en la sala ...y el resto del grupo quedó, quedó solo...y cuando logré atraparla, con el corazón así...volví a la sala y bueno...no había mucho descontrol pero estaban un poco descontrolados...bueno hicimos actividades grupales y esto...costó ubicarme ...*

El material que aporta el cuento los permitiría pensar la situación de primer empleo como aquella que posibilita el pasaje de una institución a otra: "...una maestra que salió del profesorado". En su testimonio, la directora refiere a un tiempo que terminó ("salió del profesorado..") y que marca justamente una nueva identidad: la de "maestra". Y el primer empleo como la oportunidad de concreción de "los sueños, las expectativas". Una situación que activa interrogantes; que pone al novato en relación con otros actores adultos de la vida institucional: los otros docentes, el equipo de conducción, los padres. Una situación que pone en confrontación los saberes anteriores propios y la cultura institucional. Y que despliega procesos de "dar" y "recibir" a través de los cuales el novato iría construyendo los aprendizajes necesarios para el desempeño profesional. Un primer año de trabajo que remitiría a significados ligados a "pasar una prueba".

*Se da cuenta también que quizás lo que pensaba que sabía cuando se pone en práctica no es tan así, algunas cosas...que hay que adaptarse a otras , que quizás la realidad escapa mucho a lo que uno traía y que bueno del dicho al hecho hay un gran trecho...Bueno, trabaja, pone todo de sí, pone sus ganas, sus expectativas, pone sus conocimientos, fundamentalmente las ganas de dar y de recibir...y bueno...fue un año con muchos aprendizajes, mucho de enseñanza, con obstáculos y con situaciones...felicidades*

*que se dan dentro de la vida...del jardín, de la vida de la sala y de la experiencia propia con todo ...Y bueno creo que el desenlace está en la culminación del año...la culminación del año ...en vencerlo....*

## **III.2. Celina (Descripción: Caso 2)**

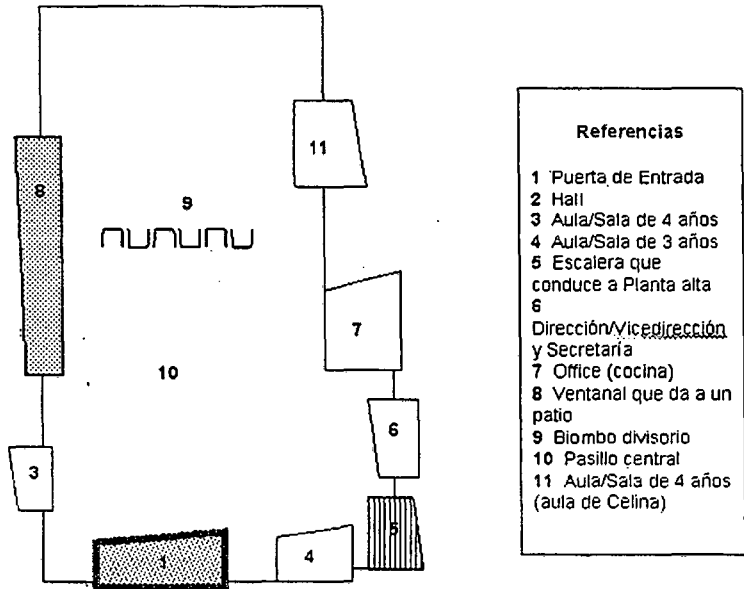
### **III.2.1. El barrio y la escuela donde trabaja Celina**

Se trata de una escuela de gestión oficial (JIC: jardín de infantes común, con salas de 3, 4 y 5 años), ubicado en el barrio de Parque Chacabuco (Zelarrayán entre Cachimayo y Emilio Mitre). Es una zona de casa bajas, sencillas ( algunas, más modernas y "ostentosas", tipo dúplex. por Emilio Mitre). Barrio con población de clase media-baja. La zona impresiona como tranquila. Prácticamente no se escuchan ruidos en la calle. No hay comercios. No pasan medios de transporte público por la calle en la que se encuentra ubicada la escuela. A la vuelta -por Cachimayo- hay otra escuela municipal. El edificio que corresponde a la escuela del caso estudiado es una construcción nueva. Al Jardín se accede bajando una escalera que desemboca en un hall amplio. A él dan la dirección, la cocina ( con anafe y microondas) y cuatro salas. Las salas se denominan por color. En el hall se exhiben motivos de ambientación infantil en vidrios y paredes. En las salas se observa mucho material acomodado en estantes, cajas, armarios. El mobiliario es el típico de Jardín ( mesas y sillas bajas). Del hall central parte un pasillo ancho con muchas ventanas. Hay una cartelera con trabajos de Plástica expuestos. En el pasillo hay un conjunto de biombos que delimitan la zona del comedor. Al pasillo dan las puertas de acceso de otras dos salas.

El ambiente en su conjunto es ordenado, luminoso, limpio. Se escuchan voces infantiles.

Me recibe la directora. Me presenta a la vicedirectora y a la secretaria. Acuerdo con la directora organizar con las maestras expertas las fechas para las entrevistas ( ya lo había hecho telefónicamente en lo relativo a la jornada de acompañamiento para la que me presento en el día de la fecha). La directora me comenta que la población de la escuela cambió mucho en los últimos años. Antes, se caracterizaba por ser un barrio de clase media, que progresivamente se fue pauperizando. Otro elemento que modifica la composición de la población escolar es la incorporación de hijos de inmigrantes bolivianos que viven en la villa del Bajo Flores. La directora me acompaña a la sala y me presenta a la maestra celadora. Con la maestra a cargo de la sala de 4 años, ya había realizado la entrevista.

Escuela 2 - Planta Baja



**III.2.2. Lo que Celina dice sobre su experiencia de primer empleo**

La primera experiencia de inserción profesional de Celina evoca en ella la sensación de “prontitud” con que ha logrado acceder al puesto de trabajo. Las razones que menciona tienen que ver con su desempeño durante la residencia en el caso de la gestión privada y la formación de grado acreditada (maestra de Nivel Inicial y de EGB) en el caso de la gestión oficial. ( en este caso, el acceso al puesto de trabajo está dado por el puntaje con que han sido ponderados los antecedentes de los aspirantes a suplencias, quienes figuran en un listado del distrito escolar)

*¿E: cómo llegaste vos a tu primer puesto de trabajo...*

*-M: bueno, yo hice la residencia, en el Jardín donde hice la residencia me conocieron , me fue muy bien...me conocían en general, la dirección, los chicos...y bueno me hicieron una entrevista de trabajo ...yo me recibí en julio y en diciembre me llamaron y bueno, en febrero ya empecé a trabajar como auxiliar suplente...*

*Y en el Estado, bueno, cuando yo me recibí , ese mismo año, me anoté en el distrito...y bueno, me llamaron recién ahora ...y bueno y después también seguí la carrera de primaria...*

*...no sé...bien...la verdad que mis experiencias con respecto al acceso...fue todo como muy rápido...fue rápido ...fue muy bueno...realmente no me puedo quejar en nada...porque me han llamado rápido del Estado...yo me recibí en julio....y al otro año ya empecé a trabajar.....*

**El encuentro con el puesto de trabajo**, la entrada a la institución escolar una vez comenzado el curso escolar exige para Celina una adaptación más rápida; mientras que si coincide con el inicio del curso escolar, el proceso es más lento.

*...en el público empecé con el año ya avanzado y es distinto por eso...porque los chicos ya están trabajando con algo...uno se tiene que hacer más rápido porque tiene que empezar a trabajar en los temas que ellos ya tienen empezados entonces...es más movido...sino quizás uno el primer día tiene más tiempo de...¡prepararse! no sé, es más lento ...empezando a mitad de año, es más rápido...*

Al referirse a **los primeros tiempos** del trabajo profesional, Celina habla de las dificultades para la organización del tiempo diario, para el uso de los espacios, y de sus necesidad de obtener información que le permita orientarse respecto a aquello que debe hacer.

*( describiendo la organización de los horarios de la merienda y la modalidad que en la institución escolar asume esa actividad, a cargo de personal de maestranza)...Y ahí me dijeron los horarios...que también...porque había varias señoras que traían...una me dijo hasta las tres que tenían tiempo de tomarla y a la otra semana vino la otra y me dijo que era hasta las tres y media. Entonces la otra semana cuando eran las tres y cuarto vino una y me dijo pero cómo, y bueno a mí me dijeron este horario ...era como que con los horarios había un tema y al final, yo bueno trataba de darles más o menos en el horario que las dos estaban de acuerdo porque...no había un horario fijo...y ellas venían y se tenían que llevar todo...*

*...y bueno, una semana nos trajeron un informe de la municipalidad que había muchos casos de meningitis, entonces esa mamá voluntaria pasaba con lavandina y tenía que limpiar sí o sí antes de que se terminara el día todos los pisos, entonces nosotros estábamos trabajando o no en la sala y bueno, si estábamos trabajando nos teníamos que ir porque tenía que pasar el trapo sí o sí y bueno ahí me los llevaba a la audioteca, veía dónde se podía ir...*

*-E: y...cuando vos llegaste a la institución...¿cómo son los primeros tiempos...qué cosas podés contarme...?*

*-M: y...son muy de...tratar de pescar detalles ...o cómo se manejan...uno está un poco como encogido de hombros pidiendo permiso eh...bueno qué hago...qué no hago...no tanto de hablar...de esperar a ver qué es lo que tiene que hacer uno...*

La primera experiencia de trabajo profesional estaría asociada en los recuerdos de Celina a otras instancias de su biografía escolar tales como el ingreso a la escuela media y al curso de ingreso a la universidad.

*-E: ....¿hay otras etapas de tu biografía escolar que te hagan acordar a esta situación de empezar a trabajar...?*

*-M: y ...puede ser cuando empecé la secundaria o cuando...no ...cuando empecé el CBC de Psicología apenas terminé el secundario ...pero, como yo lo tomé o como yo me sentí fue otra cosa ...no estaba contenta, no iba contenta ....*



**Los saberes que Celina dice poseer;** aquellos que puede utilizar en la situación de trabajo, tienen que ver con capacidades para generar proyectos didácticos.

*...es más tenía propuestas de proyectos por si seguía porque en un momento me habían dicho que tal vez no volvía la maestra ...porque no tenían muchos proyectos...de Indagación del Ambiente...de Ciencias Naturales no tenían absolutamente nada...entonces yo ya estaba pensando en traer un proyecto ...y me decían "ay, pero con esos chicos"...bueno...yo lo hubiera hecho igual yo contestaba que si uno se queda con lo que pueden hacer hoy en día no van a avanzar...siempre hay que aspirar a más.*

**Los saberes que dice no poseer** refieren a la falta de recursos para abordar situaciones de conflicto con niños y padres, en las que el conflicto pareciera devenir como consecuencia de la confrontación de códigos culturales diferentes.

*...Entonces le estoy diciendo eso al padre y el padre lo agarra del brazo al nene y le empieza a dar cachetaditas en la boca con la palma de la mano...¡yo me quería morir! Porque le estoy diciendo esto y adelante mío le hacía así y le pegaba...¡yo me quería morir...! Y bueno, la maestra a la que yo suplantaba me contaba cosas de nenes que han venido con los brazos con moretones ...entonces claro.....*

*-M: y bueno, respecto a eso...no, yo no he tenido una preparación....para resolver estas situaciones....*

*-M: y...sí creo que sí, a mí nadie me preparó para este tema de decir que si hay chicos golpeados...no digas.... que se portó mal...a mí nadie me dijo eso...¿eh?¡.nadie me lo dijo!...*

**Los saberes que aparecen como aquellos más urgentes de adquirir** en la situación de primer empleo, en la visión de Celina estarían relacionados con el conocimiento de la normativa jurisdiccional y de la normativa institucional. En el primer caso, Celina menciona el conocimiento de los tipos de organización de los Jardines- JIC y JIN- ; los deberes y derechos expresados en el Estatuto del Docente; la normativa respecto de los accidentes en el ámbito escolar . En el segundo caso, el conocimiento de las normas para la provisión de materiales, para las tareas de limpieza, para la organización del tiempo-los horarios de las materias especiales, de la merienda, del patio- para la organización de los espacios- el uso de la sala, del patio, de la audioteca-, las tareas que cumplen algunos padres; el conocimiento de las modalidades de planificación, de las características socioculturales de la población escolar, las formas de comunicación entre los docentes de ambos turnos, el estilo de la dirección.

- Sobre la organización jurisdiccional y sus reglas

*Después otro tema que no conocía y me fue contando la maestra celadora...que en el Estado están los JIC y los JIN...y eso yo no lo sabía...no lo tenía muy claro...y bueno ella me explicó que ese era un JIC porque era un jardín común, con dirección ahí mismo, y los JIN son nucleados y no tienen la dirección y que están podríamos decir...las maestras*

*solas...yo me quedé un poco...¿cómo? me parece medio raro, pero bueno, eso es parte de conocer cómo es el Estado ...*

*...bueno, saber bien el Estatuto del Docente, conocerlo para bueno...tener claros los derechos también ...si no uno no sabe y ah! Y quizás había cuestiones que por derecho podían ...no sé...el tema de las licencias ...pero no lo sabe...y eso está en algún lugar, por ley...y si uno no lo conoce...*

*...si un chico se golpea ni le podés poner hielo...se llama a la casa y se le hace firmar al padre como una ficha...porque después si le pasa algo al chico que...como que está avisado y se firma un acta, pero por cualquier cosa, por un pequeño golpe o por cualquier cosa...yo no lo sabía tampoco...*

- Sobre la organización escolar específica:

#### La colaboración de los padres en la escuela

*...son las madres de la cooperadora las que compran los útiles a los chicos...en mi suplencia por ej.me faltaban tizas y hojas .....y de eso se encargan las madres de cooperadora que son las que compran y a las que hay que pedirles si van faltando hojas de colores...no es a la directora ...*

*...Después el tema de la limpieza al final del día que viene la celadora y deja la escoba y la maestra tiene que barrer el aula, los chicos levantan las sillas , si es posible las corren todas para que se pueda limpiar...después una semana que ...no tienen personal de limpieza que esté en el día sino que hay lo que se llama mamá solidaria, que se postula una mamá cualquiera y le dan como el uniforme de limpieza y ella es la que pasa por las salas o a barrer o a pasar un trapo...*

*.....Yo no sabía que era una mamá esa señora, yo pensé que era la señora que limpiaba y el último día cuando fui el último día estaban charlando ahí en la cocina y me enteré que era una mamá voluntaria y que no iba a venir más porque no podía, tenían que llamar a otra ...Después hay papás voluntarios que vienen a hacer arreglos y...durante el tiempo que yo estuve había un perchero que estaba roto y bueno...no vino nunca...estuvo todo el mes ahí y no vino....*

#### La normativa para el uso de los materiales

*Eh...el tema del grabador, por ej. lo tiene que pedir la celadora porque hay que firmar sí o sí el que se lo lleva, el horario en el que se lo entregan, el horario en el que lo devolvió, porque está en la dirección.*

#### La organización horaria

*Después durante la jornada diaria...cosas que necesité saber...bueno, los horarios especiales ...en este Jardín había muchas idas y venidas de las maestras...una semana te daban Ed.Física y la otra semana no tenías, y la otra semana en vez de Ed.Física, Expresión corporal la misma profesora, pero no era exactamente lo mismo, era Expresión corporal...después Música, recuerdo que tuvieron una vez y después mientras yo estuve no tuvieron más Música, no sé por qué...cambiaban los horarios pero igual no nos daban...*

*Las maestras son las que sirven y levantan la merienda o el desayuno...Y ahí me dijeron los horarios...*

#### El uso de los espacios

*...después por el tema del patio, porque Ed.Física tienen en el patio entonces si está una sala en Ed.Física, más de otra sala no puede estar ...*

...Después nos explicaron que hay como una audioteca con computadoras...las computadoras no, no se pueden usar...a las maestras les están dando un curso de computación para ellas poder darles, porque no hay profesoras de Informática...y si seguía la suplencia, iba a estar yo en ese curso...eh...y bueno, pude ir...me explicaron dónde estaban las llaves, cómo era que tenía que hacer y bueno, podía llevar a los chicos cuando quisiera...

### Los modos de planificar

...bueno, también el tema de las planificaciones, de cómo planifican en ese lugar para uno bueno, hacer las cosas bien, como se debe...

... sí, eso también me parece importante saber cómo planifican...Por ej. yo no sabía y no me habían avisado tampoco...y eso medio me enojó porque claro yo creo que no tendría por qué saberlo... no me dijeron que querían el último día de la semana... había que entregar como un resumen de todas las actividades, hecho como ellos lo hacen ...

### Algunos rasgos de la población escolar

...y hablando con la , con la secretaria, me dijo que es algo muy común, que los chicos se escapan de la sala, se van, se van . Yo lo veía diariamente...¡Dios mío! ¿qué es esto?... , se van, se van, no te responden,o...se quieren esconder la celadora me dijo el día que yo fui a iniciar los trámites de la ficha municipal que estaban en el almuerzo , me doy vuelta y faltaban tres chicos, una hora estuvieron buscándolos, y estaban escondidos, y los demás no decían nada y los cubrían, y es algo muy común, la directora y la secretaria mismas te lo dicen...es una clase social distinta a la que yo estoy acostumbrada en el colegio privado.

### La articulación con el turno de la mañana

...y como es jornada completa en ese Jardín, uno también se tiene que poner en contacto con la de la mañana, para no repetir...hay un cuaderno ...

### El estilo de la dirección

...después las cosas particulares del colegio ,de la directora, conocer a la directora, en qué hace más hincapié la directora en cualquier ámbito, para uno tratar de seguir la línea de la dirección del colegio sea privado o público...

**Dar cuenta de lo observado, de lo hecho, de lo planeado, a la dirección, son los modos a través de los cuales Celina buscaría legitimar su propio saber.**

...a la dirección, más que pedirles algo yo iba a contarles cosas que a mí se me ocurrían o que yo quería hacer, como para que me den el O.K. digamos , pero no a pedirles ...no tuve que pedirles o preguntarles...nada especial, no...

...Y en la dirección, bien...yo me quedaba un ratito todos los días ...y le contaba a la directora lo que había hecho, le conté lo que me parecía del grupo, que le faltaban mucho los hábitos ...

En cuanto a cómo aprende aquello que necesita saber, cuándo y con quiénes, los testimonios de Celina permiten identificar distintas figuras que representarían -para ella- fuentes de saber "autorizado": su propio padre, sus pares, la directora.

Los modos a través de los cuales obtiene la información son las preguntas que va formulando a otros colegas de la institución escolar, la misma vida cotidiana de la escuela, los relatos de otras maestras, el intercambio con la maestra celadora, las indicaciones de la maestra titular a la que sule, los aportes de informantes ocasionales, sus propias indagaciones, buscando el apoyo de la dirección.

- La información que le provee su papá docente

*...de esos reglamentos, yo me enteré por mi papá que es docente municipal y bueno, él me cuenta de esas cosas y me dice ojo con esto, mirá lo otro...cuidate con esto...me voy enterando así de las cosas...*

- La información que obtiene de sus pares y de la dirección

*...bueno, yo entré como suplente y realmente las cosas que preguntaba eran sobre la vida diaria, preguntando a otras maestras, eh...a la celadora, a la directora también, a la secretaria ...*

*...puede ser que se me escape algo, pero en general otras preguntas o más importantes...no, a las otras maestras,...de la vida diaria eh...de los lugares ...de los espacios, o comentar el tema de los hábitos de los chicos, de la higiene esas cosas...¿no?, de conversaciones...*

*También un día la maestra de al lado yo ya lo sabía...por ej en ese Jardín pasaba mucho que faltaban cosas no de los chicos, de las maestras,...*

*...Después otro tema que no conocía y me fue contando la maestra celadora...que en el Estado están los JIC y los JIN...y eso yo no lo sabía...no lo tenía muy claro...y bueno ella me explicó*

*...la maestra el primer día me mandó una nota que quería que los chicos graficaran unas poesías para exponer, y bueno, lo hice.*

*...la merienda...eso yo ya lo sabía por otras compañeras que bueno, que me contaban*

- La información que obtiene "haciendo el trabajo"

*Ed.Física tienen en el patio entonces si está una sala en Ed.Física, más de otra sala no puede estar ...esos detalles...que también me fui enterando en el momento...no es que alguien me vino a decir mirá no podés salir...no...en un momento yo salgo al patio y justo pasaba la secretaria creo que era... y dijo, miren chicas no pueden estar más de dos salas en el patio...¡ah, bueno!...y se fue otra que estaba antes...pero...esos detalles, esas cosas son siempre como al pasar...no es que cuando uno llega le dicen todos esos detalles...*

*...Después el tema de la limpieza y de la merienda...también me fui enterando así...en el momento eh...bueno, quien me trajo la merienda, me deja todo, y uno es el que sirve y retira eh...*

*...las maestras son las que sirven y levantan la merienda o el desayuno...Y ahí me dijeron los horarios...que también...porque había varias señoras que traían...una me dijo hasta las tres que tenían tiempo de tomarla y a la otra semana vino la otra y me dijo que era hasta las tres y media .*

*...un día llego, ¡pum! me ponen la caja de la biblioteca ambulante y entonces ...entonces yo, tomé la carpeta de la planificación de la maestra y ahí decía que la tenían por un mes y todas las actividades que la maestra tenía pensadas en ese mes...entonces ahí más o menos me di cuenta...*

*A mí nadie me preparó para este tema de decir que si hay chicos golpeados...no digas.... que se portó mal...a mí nadie me dijo eso...¿eh?¡.nadie me lo dijo!...me voy dando cuenta sola o...en el momento....cuando le estoy diciendo que por el lado de pegar no va, y le pega cachetadas delante de mí...entonces yo misma me doy cuenta y digo no, y ahí quizás voy a la dirección y le digo...le conté a la directora...*

**Los apoyos** que Celina identifica como **necesarios** refieren a la necesidad de contar con orientaciones sobre las modalidades institucionales para el uso de los espacios y los materiales.

*E: vos cuando preguntabas eh...preguntabas buscando qué tipos de orientaciones...cuando buscabas el apoyo de otras colegas...?*

*-M: y...en gral.para saber en qué lugar están los materiales o...si hay algún sector que se puede utilizar del Jardín en algún momento que no tienen Expresión Corporal...o para aprovecharlo porque sí...*

**Los apoyos que efectivamente usa** refieren- en los testimonios- a aquellos provenientes de los pares y de modo particular los que aporta la maestra celadora.

*-M: en quiénes...? y yo creo que en las maestras que es quizás lo que uno tiene más cercano y no tanto la dirección, en la vida diaria digamos, no...acudía a la sala de 5 porque era la que tenía pegada y bueno, le preguntaba si no encontraba tizas, dónde están , y ella me decía creo que en tal armario o en el de afuera...y en la celadora.*

*...y en la celadora. Que es una celadora general...en realidad ella me había dicho no sé muy bien por qué, que era mía, mi celadora, pero no sé por qué estaba en todas las salas...no sé, eso es lo que ella me dijo, yo no pregunté más nada ...en ella, preguntándole, pidiéndole ...y en las demás compañeras...*

**El acompañamiento que la dirección le provee** a Celina parece estar relacionado con situaciones que provocan enfrentamientos de la docente con los niños o con los padres, y en las que sería necesario contar con una figura que represente la autoridad.

*...volvíamos del patio, estábamos por entrar y había uno de los nenes, de los más bochincheros podríamos decir ¿dónde está? Estaban él y una nena en la sala, y veo sobre mi mesa una caja abierta donde yo tenía un casete y un juego de bingo con las bolillas...ese día si quedaba tiempo iba a jugar al bingo, bueno, me habían desaparecido todas las bolillas, estaba la bolsa abierta..¿qué pasó? Entonces claro, yo por supuesto, entonces una chica que no sabe, reviso a ver quién tiene las bolillas...yo igual no lo hubiera hecho...bueno esos dos chicos se habían guardado en las mochilas las bolillas. Vino la directora, les habló y me dijo vos cuando vienen los papás vos vení así vos estás presente y hablamos con los papás de los chicos*

*...bueno me costaba entenderle también porque no sé si es de nacionalidad paraguaya...bueno me costaba entenderle lo que me decía...y cuando le entendí me decía " van varias veces que veo a mi nena afuera de la sala" ...yo...me quedé ...porque realmente no sabía que la nena se había ido de la sala...entonces le digo " ay Karen..." entonces el papá se me acerca y cara a cara, con el dedo me señala y me dice "¡ojito!" ...y yo ...me quedé...pero después pensando ...me parece que ...estuvo un poco desubicado...Ese día no le dije nada a la directora porque estaba muy ocupada ...pero al*

*día siguiente le dije...¿cuando le dije , me dijo, "ay, Celina, por qué no me avisaste, decime el apellido, porque yo voy a hablar con él!" ...*

**Los docentes expertos** representan para Celina, por un lado "la experiencia"; por otro, los "contramodelos".

Los testimonios de Celina revelan su preocupación acerca de "¿qué te aporta la experiencia? ¿qué te hace perder?"

*...estas otras maestras que hace un montón que están lo hacen así...a mí no me parece que tenga que ser así ...yo lo voy a hacer de la otra manera, porque hay cosas que la experiencia no te las da ...o sí ...o hay cosas que, voy a decir...que la experiencia te relaja en algunos aspectos, y te saca cosas que una principiante tiene ..*

*Yo por ej., una principiante la noto con... no sé si con más ganas pero ...se fija más en los detalles...y esto no, esto es muy poco...tengo que hacer más...y quizás alguien con experiencia sabe muchísimo...pero en ese tema...me gusta más la principiante ...tiene otras cosas...hay temas que sí, hay temas que no...por ej. este tema de la educación, de cosas que me enseñaron ...uno lo tiene fresco y dice no, no. yo lo tengo que hacer así porque así me lo enseñaron...y quizás uno después de 20 años, por decirlo de alguna manera... uno...se olvida ...o no le da tanta importancia... si un regalito no está o superprolijo...un regalito más de 20 años...y para el que se inicia tiene que ser el más lindo, el mejor...me pongo a llorar si me quedó feo...*

Al hablar de **las oportunidades de intercambio entre pares** docentes que se pueden dar en el espacio de trabajo, Celina habla de las reuniones de personal docente y los encuentros informales. Y señala la falta de tiempo en la jornada para los intercambios.

*Después un día hubo reunión en realidad iba a venir un especialista que nos iba a dar una clase no sé si era de Literatura...no dijeron bien...pero, nos dejó plantadas porque avisó a último momento, estábamos todas las maestras y no vino ...bueno, entonces ese día aprovecharon para hacer algo similar a lo que en mi jardín privado hacen a fin de año: armar una cartelera con las dificultades y los logros como un cuadro sinóptico...y bueno, aprovecharon e hicieron como una reunión de personal ...entonces bueno, yo estuve presente en esa reunión y ahí conocí a la maestra de la mañana ( la maestra del contraturno), que era una chica jovencita , 25-26 años*

*y...en la escuela, a veces en el patio, en ese momento que las docentes...y no sólo con las que recién empiezan...ese momento en que hablás...y no sólo hablás...también escuchás y con lo que uno escucha ...de las cosas que cuentan....y en ese momento...*

*...Bueno, a mí me pasa que yo estoy bastante metida en mi sala, tratando de que todo salga bien y quizás no...en el día no hay mucho tiempo para hablar con los docentes.....*

En su primera experiencia profesional, Celina identifica **confrontaciones entre los modelos de hacer aprendidos en la formación de grado y los que muestra la vida escolar cotidiana.**

Estos "choques" refieren a : la concepción de las conductas infantiles esperables para determinada edad y los comportamientos que efectivamente

muestran los niños- especialmente en cuanto a los hábitos y normas que regulan el comportamiento- a partir de las condiciones socioculturales en las que se inscribe la infancia; y a los criterios para la organización del tiempo diario y la duración de las actividades.

*...siempre venía la hermana, 20 años más o menos, entonces un día yo le dije no mirá el tema de los hábitos, no puede escuchar, habría que en casa tratar de explicarle a ver si se puede portar mejor, estar sentado, escuchar y la hermana me mira y me dice ah! Ahora cuando llegue a casa lo cagan a palos. Yo me quedé...le dije no mirá, no creo que sea cuestión de pegar porque está bien, en casa Uds. actúan de la manera que les parezca pero yo creo que si con ese tipo de actitud él no cambia, porque sigue actuando igual en el Jardín, quizás tratando de hacerle entender hablándole, que él comprenda porque...¡bue! yo le decía eso...Y un par de veces vino el padre ...que hasta a mí me intimidaba la presencia del padre...*

*No sé...por ej. cuando uno está haciendo la residencia , las prácticas está muy bien que sean estrictos en cosas que quizás hasta el que evalúa sabe que después no va a ser así...por ej...la duración del juego en rincones...no puede exceder de...tanto tiempo ...si uno se excede en su residencia , lo penalizan con ...un punto menos por ej...y después uno ve en la vida diaria y no un día sino reiteradamente que ...es indeterminado...porque los docentes se ponen a hacer otra cosa...y los chicos siguen ahí y juegan ...¿pero...cómo...? pero bueno...está muy bien que igualmente te exijan ...porque si ya uno cuando todavía no se recibió...se relaja así...es peor ...está muy bien ...a veces tendrían que exigir más para mí, me parece ...pero en la vida diaria, adentro de la sala ...el docente...no sé...*

Al hablar del **papel que juegan los maestros sin experiencia** en el aprendizaje de modos de trabajo, Celina hace referencia a que el intercambio entre maestros principiantes, permite - en el transcurrir mismo de la vida escolar cotidiana- un diálogo en el que es posible comunicar al otro modos de hacer propios; anoticiarse de aspectos referidos a la normativa institucional; decidir a quién otro preguntar, permitirse probar.

*y...es mucho...¿ con otro principiante...? y en el día a día...viendo, che a mí me pasó esto...vos qué harías ...por qué no le preguntás a...porque yo soy como vos...no tengo idea ...y quizá preguntar a otro que tenga más experiencia...o tal vez no...porque si yo tengo dudas, tal vez otro principiante me las puede llegar a resolver...porque también hay cosas que son de uno, no de la experiencia de los años ...entonces quizás es una duda que esta persona tenía y que yo se la puedo solucionar sin la experiencia...obviamente no va a ser algo que requiera mucha experiencia .....lo pueden resolver entre ambas...o una decirle a la otra que mejor le pregunte a alguien que sabe o...contarle mirá yo lo hice así , no sé si estará bien...no sé fijate, resóvelo como a vos te parezca, que nadie te diga tampoco ...eso lo tonó que aprende vos...yo lo hice así, pero vos hacé como quieras ...*

*Un día estaban afuera esperando y la maestra dice quién...no recuerdo qué objeto era...y ya iba a agarrar la mochila del que tenía más cerca, y yo le dije, ¡jojo!, cuidado eh? Mirá que nos hacen un agujero así...si le tocás la mochila y dijo ah!, no, sí, sí, chicos abran las mochilas, y ella pasó mirando ...Es como que es algo que hay que saberlo...*

Pero el intercambio entre maestros sin experiencia, provee además contención emocional. Para Celina resultan importantes porque generan empatía y confianza.

*-E: y en cuanto a la contención emocional que los principiantes se pueden dar entre sí...?*

*-M: y...es mucha ...me parece que es lo principal ...principiante con principiante...o con alguien que tiene experiencia o con los directivos...me quedo con el principiante que está a mi par...es alguien que más me entiende ...y estás llorando y está llorando también eh...me parece así...uno se siente más cómodo...que lo van a entender más ...no sé...*

*...sí, compañeras del profesorado o chicas que las conocí...tengo chicas que son principiantes como yo y no fueron compañeras del profesorado...Es distinto ...ya las vi dos veces y ya nos fuimos a tomar algo juntas...*

*-E: ¿las conocés de la escuela...?*

*-M: claro, claro, no las conocía de antes...las conocí...trabajando ...yo estaba de antes y ellas vinieron después...A mí me ha pasado que han venido a preguntarme muchas chicas...como que prefieren preguntarme a mí que preguntarle a otra docente con más experiencia ...porque deben sentir más confianza...me preguntan cosas más relajadamente que quizás a otra docente no , no...en especial las chicas que son más tímidas...o...se quieren acercar para ayudarme...de afuera ven cosas y se quieren acercar para ayudarme....*

En estos primeros tiempos del trabajo profesional, ciertas **características personales** del docente principiante favorecerían u obstaculizarían la búsqueda de ayuda. Para Celina, los rasgos que operan favoreciendo esa búsqueda son: saber expresar lo que uno siente, ser prudente, ser sociable.

*...es ser desenvuelto, no tener vergüenza ...eh...saber expresar lo que uno siente, que lo entiendan ...creo que eso, ser suelto, estar acostumbrado a conversar, a expresarse y también centrado*

*...tal vez es preferible callarse ...no ser tímida...hay que saber callar ciertas cosas...también eso se aprende un poco...*

*...hay que ser individualista en algunos aspectos, para sus propias cosas, planificar sus propias cosas, porque uno es uno y bueno...pero en otros temas, no, hay que ser sociable...eso.....*

Mientras que las características personales que obturan la búsqueda de ayuda son para ella: la obstinación, la omnipotencia, el individualismo.

*eso...no ser obstinado, podríamos decir y bueno...que le guste recibir ayuda porque hay personas que no les gusta ...los obstáculos serían esos: ser cabezadura, obstinado*

*y ser muy cabezadura y decir no, no voy a pedir ayuda porque yo puedo, que a veces se confunde con que no pedís ayuda porque te creés que podés todo y quizás es que no pedís ayuda por ...no querer molestar ...porque decís bueno, vamos a tratar...en la primera que no sé, ya ayúdenme..., no, ...hay que tratar uno en su lugar de hacerlo y después ...quizás a veces se espera mucho para pedir esa ayuda, pero bueno, eso creo que depende de la situación o de la persona*

*...ser una persona que no sea muy sociable, personas que son muy uno, muy individualistas ...*



### III.2.3. Lo que Celina hace en un día de trabajo



La jornada de acompañamiento, me permitió identificar la siguiente secuencia de actividades a lo largo de la jornada compartida:

- saludo inicial con canciones: la maestra entona rimas que acompaña con movimientos corporales. Los nenes la imitan.
- ronda de intercambio: conversan sobre el menú del almuerzo.
- actividad de Expresión Musical: juego rítmico, entonación de canciones: la maestra ejecuta palmoteos rítmicos con las manos. Los nenes los reproducen. El nivel de complejidad de las series va en aumento. Luego, algunos nenes proponen ellos mismos algunas series rítmicas. El grupo las imita.
- actividad centrada en el área de Prácticas del Lenguaje: audición de un cuento- en cassette- ; dramatización de personajes y escenas del cuento. Previa incentivación ( diálogo con un muñeco y un títere)- de la que también participa la maestra celadora- quien además trae y prepara el grabador- la maestra les propone escuchar un cuento. Explica las consignas para la escucha. Se trata del cuento "Los tres chanchitos" en una versión en audio. Durante la audición, la maestra va realizando expresiones gestuales que acompañan la narración. Algunos nenes

empiezan a repetir algunas de las palabras escuchadas. Al terminar la narración, la maestra les propone dramatizar el cuento. La actividad se realiza repitiendo este esquema: la maestra elige una escena, distribuye los roles entre algunos niños que ella elige; los actúan; luego se vuelve a dramatizar con todo el grupo, divididos en subgrupos según los roles a representar.

- juego libre con materiales de construcción de mesa: la maestra les pregunta qué quieren hacer. Algunos piden jugar con masa, pero la maestra les propone jugar con los materiales de "construcción de mesa". Sentados en grupos, según las distintas mesas, van recibiendo materiales de construcción que la maestra va distribuyendo-en su mayoría encastres ; algunos ensartados y bloques. Los niños juegan armando distintas estructuras con el material. La maestra se ubica en el sector de su mesa y pega unos papeles en los cuadernos de comunicaciones. Interviene cuando los niños la reclaman para mostrarle lo que hicieron, cuando tienen un conflicto entre ellos. La maestra va rotando de subgrupos mientras observa, ayuda, media.
- merienda: les sirve la leche y las galletas. Interviene solucionando imprevistos ( "se volcó la leche", tiró el vaso") Consuela a un niño que llora. Da las consignas para lavar las tazas y ordenar la sala.
- juego libre en el patio: sentada junto a la maestra celadora, en el borde de un cantero, observa a los niños. Juegan corriendo, balanceándose, trepando, trasladando una colchoneta. Ocasionalmente, la maestra se acerca, los hace bajar; les recuerda qué es lo que no pueden hacer. En este sector del patio hay trepadoras, neumáticos para balancearse y colchonetas debajo de cada aparato. Al salir al patio la maestra comenta que "estos aparatos me dan miedo". Cuando se levanta para controlar el juego y vuelve a sentarse, nos dice ( a la maestra celadora y a mí) " me va a dar un infarto".

El modo en que la docente va tomando las decisiones en torno a sus intervenciones, pareciera derivar de un conjunto de saberes en torno a:

- rutinas instituidas : el descanso después del almuerzo
- rituales de iniciación de la jornada: las canciones para saludarse, para organizar al grupo
- hábitos de los alumnos: no solicitar permiso para " salir" del grupo (en la jornada de acompañamiento realizada, estos hábitos se manifiestan en

relación con “ ir al baño”; “ acostarse a dormir en el rincón de dramatizaciones”)

- secuencias de actividades ( lectura, narración, dramatización de cuentos dentro del Proyecto de Biblioteca)
- evolución en el control grupal a lo largo del período en el que se desarrolló la suplencia, según relata Celina
- la realimentación aportada por los nenes frente a las propuestas de actividades ( respuestas leídas por la maestra como “interés, entusiasmo frente a la actividad”)

El tiempo, pareciera constituir la variable a partir de la cual se va estructurando una zona de mayor o menor intervención del docente. El hecho de que “quede tiempo” constituiría una situación en la que Celina intenta traspasar la decisión de “qué hacer” a los niños. Pero finalmente, termina decidiendo ella. Ella decide “qué hacer”; los niños “ cómo”.

Si en los momentos de mayor intervención del docente la preocupación central pareciera radicar en lograr los resultados previstos-“que salga bien, que no se descontrolen”- en los momentos en que la propuesta surge de los niños, la meta pareciera ser la obtención de placer- “que hagan lo que les gusta”. Allí, “intervenir” es “estar presente”; asegurar el control.

A lo largo de la jornada, las intervenciones de la docente adoptaron modalidades diversas:

- proponer actividades
- proveer feedback
- obtener sugerencias
- señalar normas
- controlar al grupo
- prever riesgos
- proveer estímulos

Los núcleos de tensión parecieran girar en torno al grado de intervención de la docente en las fases de inicio y desarrollo de la jornada: saber cuándo intervenir y con qué estrategias; y a la tensión entre “cuidar” –“hacer cumplir la norma” en la fase de cierre de la jornada.

Estos núcleos de tensión se relacionan con las siguientes situaciones observadas durante la jornada de acompañamiento.

### Núcleos de tensión y momentos de la Jornada- El caso Celina

Inicio de la jornada	Desarrollo de la jornada	Cierre de la jornada
En la sala:	En la sala:	En el patio:
-Incluir los aportes espontáneos de los chicos en las actividades iniciales (saludo inicial, intercambio oral, juego rítmico) ...Vs... Regular el tiempo de duración de cada una de las actividades	-Generar placer en el juego dramático...Vs...Preservar el orden de la actividad -Dar cabida a las propuestas de los chicos...Vs...Repetir la secuencia fijada para la actividad (ver pág.131)	--Respetar el juego libre de los chicos ....Vs..... Hacer cumplir las normas (no correr tan rápido, no invadir el otro sector del patio donde otra sala tiene clase de Ed. Física; alternar los turnos en el uso de los aparatos de juego ; colocar colchonetas debajo de los aparatos de juego; no patear lejos la pelota)
-Incluir a todos los chicos en la actividad....Vs.... Tolerar que algunos no participen (se ubiquen fuera de la ronda, se dirijan a otros sectores de la sala)	-Libre elección para el juego de mesa...Vs...Imposición del juego planeado por la maestra -Cumplir con una tarea pendiente (referida a comunicaciones a padres)...Vs....Observar y ayudar en el juego con materiales de construcción de mesa -Cumplir con la tarea de servir la merienda...Vs...Atender a los conflictos que se suscitan entre los chicos	-Intervenir en el juego...Vs.... Mantener un rol de observadora externa -Cuidar (para evitar riesgos)...Vs...Hacer cumplir las normas ( como modo de reducir la tensión que el juego provoca en la maestra)

En una primera secuencia, la preocupación del docente estaría centralizada en el control del grupo y el control de la actividad. Es ella quien dispone los estímulos, los materiales, las propuestas. Es un momento de la jornada que pareciera demandar una gran cuota de energía – física y mental- del docente: la regulación de la palabra, del movimiento, de los desplazamientos. Un momento en el que la preocupación pareciera estar centrada en torno de sí-mismo.

En una segunda secuencia, la escena del aula permitiría identificar una zona central en la que se despliega la actividad de los niños, y una zona periférica en la que se ubica el docente. Desde esta zona- en la que pareciera que la demanda de energía es menor- el docente “ deja hacer”. Desde allí, re-ingresa al núcleo de la escena esporádicamente, como respuesta a las demandas de los niños: para prestar ayuda, para observar, para controlar.

La tercera secuencia- en la que tienen lugar la merienda y el juego libre en el patio- ubicaría al docente en la función de “cuidar”: cuidar el orden; cuidar que los alumnos no se lastimen; cuidar el cumplimiento de las normas.

### III.2.4. Lo que Celina dice acerca de su experiencia de primer empleo, por medios expresivos

En el relato de un día típico, Celina hace referencia a la multiplicidad y simultaneidad de acontecimientos que tienen lugar en la vida escolar, en relación con demandas de los padres, de los nenes, con relación a la normativa, al cronograma semanal de actividades, a las modalidades de organización del tiempo semanal y diario, a la sucesión de actividades en una jornada.

*bueno...se abre la puerta, llegan los chicos, los recibís, alguno te cuenta que se le cayó un diente, que nació la hermanita...quizás algún padre trae a algún chico- los papás no vienen siempre-porque te tiene que contar algo...o trae la torta de cumpleaños y te dicen te traje la cámara de fotos, acordate de sacarle fotos, mirá hoy trae en la mochila x cosa por favor sacala y dásele al otro nene...eh...hay que acordarse, porque alguna vez te puede pasar que te olvidás o avisarle algo a...bueno no sé...esas cuestiones a la entrada...el saludo inicial, uno llega a la sala, se cambian...bueno ahí normal...se hace ronda o como se acostumbre reunir, se saluda, se hace tiempo de compartir...si es un lunes los chicos te cuentan qué hicieron eh...y bueno y después empieza...puede ser con una conversación, con una técnica...los chicos trabajan ...juegan...si ese día hay juego en el patio puede llegar a pasar que un chico se caiga, eh...bue, hay que correr a curarlo o si es grave, avisar, o un chico que le duele la panza , a veces se le dice bueno, querés tomar agua querés ir al baño, a veces hay que esperar un poco para llamar a la casa y decirles si te sigue doliendo me avisás, bueno, te avisan , se llama a la casa...Hace poco un nene se cayó de la cama y la mamá nos pidió que nos fijáramos cómo andaba...bueno al nene le dolía la cabeza...y resultó que era gripe, no tenía nada que ver con el golpe, bueno...fijarse...si se sienten bien, seguir trabajando, pegar las notas que te manden o que la auxiliar te ayude y las pegue...tener el horario siempre a mano para no olvidarse que hay computación, música o lo que sea...estar con los chicos en la clase eh...ver si la maestra de la hora especial necesita algo en particular...si ese día no hay clases que quizás te avisan antes, tenerlo bien en claro para hacer otra actividad o adelantar una actividad de un proyecto, o aprovechar y hacer dos actividades de cuadernillo eh...actividades plásticas, cuentos o juego en rincones generalmente sala de 5 una vez por semana; sala de 4, 2 veces...juego libre en el patio si el día está lindo...si llueve, una película y bueno...o un día destinarlo a decorar la sala, o a ordenar la sala , ver si hay algún libro roto de la biblioteca...depende..pero un día típico es eso ...o jugar libre o en rincones, o alguna técnica o trabajo en cuadernillo y...una conversación puede ser...y cantar y bueno...y la despedida al final que pueden ser 5 o 10 minutos ...si no se leyó un cuento en ese día ahí se puede leer un cuento cortito o de los que traen , porque los chicos te traen, traen películas, Cd...los Cd los pongo en la merienda, los cuentos los leo al final del día y si traen algún juego, puede ser o algo que quieren mostrar, en cualquier momento del día... Y ese es un día típico...*

La evocación de los acontecimientos más felices, está ligada para Celina a la posibilidad de "estar" en la sala", poder aplicar lo que uno aprendió, ir "dándose cuenta".

*-M: más feliz...bueno...el día a día, me parece...estar con los chicos...poder eh...poner en marcha todo lo que uno aprendió y ver que resulte...o no...Por eso yo digo a veces cuando a uno le enseñan no le dicen un montón de cosas que quizás pasan pero*

*supuestamente no pasan...poder uno estar en el día a día y poder uno darse cuenta y poder poner todo lo que aprendió en una sala ...eh.....*

*-E: y...si tuvieras que seleccionar un acontecimiento...el más feliz...el más positivo...*

*-M: eh...el armado de los actos...( llora)...no sé...armar las carpetas ( emocionada, sigue llorando), contarles un cuento...todo ....*

Los acontecimientos difíciles evocados por Celina tienen que ver con las relaciones con los pares.

*...eh...algunas cuestiones que tienen que ver con los pares...de los primeros momentos ...eh...o de estar esperando algo, o pensar que una persona era de un modo y después no lo era...o saber cómo es uno y decir pucha yo hubiera hecho esto y esta persona no lo hizo eh...no sé si se entiende lo que quiero decir...*

El material que aporta el cuento, permite pensar la situación de primer empleo como aquella en la que se entrelaza lo lúdico y el trabajo; el pasado, el presente y el futuro; el placer y la realidad, en un proceso que va dando cuenta de la propia vida.

*-M: ¿le pongo un nombre...un título...? ( risas)...eh...El juego de la vida...lo podría llamar....En la vida hay muchos juegos pero en la vida de la señorita C. había un juego muy especial que era el juego que más le gustaba desde chiquita, que era jugar a ser maestra...y toda la vida desde chiquita, creció, creció y creció y siempre jugó a ese juego: a ser maestra. Hasta que un día estudió y ese juego se transformó en realidad..... .....y así C.se hizo viejita pero siguió jugando hasta el último día de su vida con sus chicos. Y así termina el cuento de la seño C.( risas)*

*...y jugaba ya no siendo una nena , ya siendo maestra y jugaba todos los días con los chicos, con sus cosas que preparó desde chiquita para algún día jugar con sus nenes, ya siendo maestra. Y todos los días del Jardín jugaba y se divertía. Y así el juego que practicaba cuando era chiquita pudo hacerlo realidad y compartirlo con todos los nenes como Uds, con cada uno, y con cada nene jugó un juego muy especial: el juego de su vida.*

### III.2.5. ¿Qué dicen las maestras expertas que están con Celina?

En las entrevistas, las maestras expertas de la escuela en la que se desempeña Celina hablaron de las maestras novatas en general.

En opinión de ellas, el acceso al puesto de trabajo pareciera ser una situación atravesada por condiciones relacionadas con características de la institución escolar por un lado y con particularidades del sistema público para la asignación de cargos. Entre las primeras, se menciona el hecho de la cantidad de salas con que cuenta la institución escolar, que estaría determinando diferencias entre “ ser muchos” o “ pocos” docentes.

*...tiene mucho que ver..primero si es una institución de muchos docentes, que es distinto a entrar a una escuela, aunque fuera un JIN , si es una escuela por ej de dos salas, la relación que se entabla es diferente...Este...pero cuando uno entra a un lugar con muchas docentes, la cosa cambia...y si dentro de esas docentes hay muchas que son experimentadas o que hace mucho tiempo que están en la institución, cambia el perfil...*

Entre las segundas: el listado, los movimientos en los cargos, las diferencias que marca el tiempo de permanencia en el cargo al que se accede —que tiene que ver con la duración de la suplencia—. En este sentido, las “suplencias cortas” determinarían situaciones en las que se ve dificultado el desempeño del rol.

*Una cosa es una chica que puede ingresar al sistema con una suplencia de continuidad, a la chica que está en el picoteo. Y ahora se está dando, a principio de año, en los actos públicos, las chicas con puntaje bajo, van tomando cargos a lo mejor de todo el año... Y eso yo creo que es... bastante... porque yo he conocido chicas que a lo mejor ya hacía 4 ó 5 años que trabajaban pero al no haber tenido una suplencia con continuidad, cuando se encontraron frente al grupo eran casi como recién recibidas... como la primera... claro porque ellas decían ...hay un montón de cosas que uno hace en los seguimientos de los chicos... una rutina que uno tiene ... ¡que ellas no la tenían!... porque hacen tres días en un lugar, dos en otro... y eso no termina de permitirle a la maestra asumir todo lo ... digamos... la integridad del rol, ¿no?... porque es como un parche del momento.....*

La entrada a la institución escolar, **el encuentro con el puesto de trabajo**, remitirían a sensaciones de aislamiento, de soledad y desorientación; de inseguridad, de decepción, que obturarían la toma de decisiones de modo autónomo y generarían vínculos de dependencia que apuntarían a resguardar al novato del error, a evitarle la frustración.

*... muchas veces este... si son instituciones grandes... ni saben en qué sala estás, ni quién sos, ni cómo te llamas... lo cual también es bastante feo... porque yo digo, no, una que tiene más años lo toma de otra manera pero la chica que recién se inicia..... Yo por ej. a veces hago suplencias en instituciones donde me dicen es tal la sala, está en tal lugar... abro la puerta... ¡y allá va...! Las chicas que recién empiezan... esta circunstancia debe ser espantosa...*

*-M: no sabe, uno no sabe ni los horarios ni... ni dónde ... cosas sencilla... dónde está el baño, a qué hora no sé... quién es la maestra de música... cosas elementales... cuáles son los elementos que los chicos pueden usar... y a veces pasa eso... que uno llega eh... por ej. en el horario del mediodía del turno de la tarde, uno llega y a veces la conducción todavía está almorzando... ni siquiera tiene una presentación..... ¡al toro!..... Yo creo que en una chica que recién sale, se encuentra en una situación así... debe ser bastante difícil.....*

*-E: difícil.....*

*-M: difícil.....*

*-E: ¿cómo creés que acceden habitualmente por primera vez al puesto de trabajo... qué características tienen los primeros tiempos para la maestra principiante...?*

*-M: eh... yo creo que... en principio las chicas ... eh... sufren decepciones, pero creo que en principio llegan con no sé si temores... pero con bastante inseguridad ... y... más que nada... les cuesta tomar resoluciones, digamos... eh... no sé exactamente bien por qué... si también tiene que ver con esto de... a lo mejor de... antes ... cuando uno llegaba ya sabía que vos llegabas y te tenías que hacer cargo del grupo... de todo lo que fuera... con aciertos y errores... y bueno... lo tenías que hacer. Ahora como existe esta cosa así medio de ... bueno... y... consultemos y preguntemos ... a lo mejor las chicas no se sienten... tal vez es un arma de doble filo... y entonces no se sienten con la posibilidad de tomar decisiones y de decir bueno yo lo organizo así y después bueno, si me equivoqué o lo puedo hacer*

*de una manera mejor, lo cambio...Entonces me parece que llegan como, como más inseguras...*

*...y ver a lo mejor en las que recién empiezan, que son siempre las mismas carencias ...que les da temor, que no les gusta, que ayudame porque con los chicos me va a salir mal , traeme una música...la inseguridad típica de cuando uno empieza algo...porque a todas nos pasa...*

Según estos expertos, son tiempos de dificultad para el docente novato. Dificultad para entrar en contacto con los niños; para organizarse con los horarios, para graduar la duración de las actividades; para establecer relaciones entre las planificaciones didácticas y las propuestas del Diseño Curricular.

*...me parece que con frecuencia por lo que vemos con las chicas, les hace falta el contacto con los chicos...tienen poco contacto con los chicos ...*

*...las que nunca tuvieron contacto con chicos, con grupos, siguen en esa desorganización de horarios, de actividades...alargan mucho las actividades*

*...y el diseño que no están.....o sea que sus planificaciones a lo mejor no concuerdan con lo que nosotros bajamos a la sala...*

Con respecto a **los saberes que el novato posee** y puede usar en la situación de trabajo, los testimonios refieren a la capacidad de realizar propuestas novedosas de actividades, de planificar, de secuenciar las actividades; y a un conjunto de saberes teóricos de actualidad.

- Sobre las propuestas de actividades

*Lo que sí creo que traen que eso siempre a nosotros también nos interesa, las chicas que; recién se reciben a lo mejor son novedades de algún tipo de propuesta, de actividades,...están como más ...no sé si más aggiornadas...pero están muy abiertas...entonces cuando uno...a veces ...esto no se me había ocurrido por esto mismo que a veces nos pasa a las que hace tanto que trabajamos que innovamos siempre como cosas seguras que las tenemos en el cajón, para sacarlas cuando las necesitás...entonces eso sí creo que traen ...esa cosa....creo que lo tienen las chicas que recién se reciben.....*

- Sobre los materiales didácticos

*...traen cosas muy buenas...materiales muy ricos...incluso yo he incorporado cosas de las chicas que vienen de los profesorados de juegos de tablero, de juegos matemáticos...que me han dejado...que yo me he copiado ...¡espectaculares!*

- Sobre la planificación

*hay cosas que de hecho traen que me parece que son este...ellas por ej. ...en cuanto a planificaciones también últimamente han modificado bastante..*

*por ej. ...en cuanto a planificaciones también últimamente han modificado bastante...por ej. a mí el tema de secuenciar las actividades...te diría que la primera vez que lo vi , lo vi en una chica que estaba haciendo una práctica...así que después..empezó a aparecer en las capacitaciones y demás el tema de hacer secuencias de actividades...Pero te diría que lo primero lo obtuve de una chica recién recibida así que estaba...venía del profesorado.....*



- Sobre el conocimiento teórico

*-M: eh...yo creo un poco que era lo que hablábamos antes...yo creo que saben mucho o por lo menos manejan bastante y tienen más fresco a lo mejor lo teórico eh...*

En opinión de las maestras expertas, el temor del principiante a equivocarse, estaría obturando las posibilidades de demostrar los saberes que sí posee.

*Y después yo creo que ellas eh...sí saben más de lo que demuestran...este...probablemente por esto de lo que hablábamos antes...del temor a equivocarse ...a tener que hacer todo maravilloso y todo bien...no les permita ...experimentar lo que ya saben...me parece que tendrían que...que animarse más porque ...de hecho cuando uno encuentra, se cruza con gente con una personalidad un poquito más firme...este...bueno, lo que hacen no lo hacen para nada mal...*

En cuanto a **lo que los docentes novatos creían saber y no saben**, se mencionan el conocimiento del Diseño Curricular, como si el modo de abordaje del mismo durante la formación inicial fuera diferente de aquél que la realidad del aula demanda.

*-M: ajá...lo primero que a mí me parece que pasa cuando uno recién empieza es que no conoce en profundidad el diseño curricular. Tal vez lo haya trabajado de manera teórica, pero falta la bajada a la sala.....*

Al hablar de aquello que los principiantes creían saber y no saben, las entrevistadas señalan la habilidad para la implementación del Diseño Curricular y la capacidad para tomar decisiones acerca de cómo adecuar la enseñanza a las características de los alumnos.

*-M: lo que a mí me parece que pasa cuando uno recién empieza, es que tal vez no conoce profundamente el diseño curricular. Tal vez se lo ve a un nivel demasiado teórico ...a veces la lectura que hicieron no fue acompañada con algo más real y más concreto de sala, y a lo mejor tiene los conocimientos en la parte teórica pero no está llevado a un grupo de chicos ...eso es lo que le falta ...y eso se ve también a nivel planificaciones.*

*...porque a lo mejor tienen idea pero...o no saben cómo transmitirles a los chicos...o es muy elevado ...porque también tiene relación con el grupo...el no estar en contacto con chicos ...o...carecen de materiales ...nada más es una conversación instructiva y no tienen ningún recurso para que los chicos puedan engancharse y seguir el hilo de esa conversación*

En cuanto a **los saberes que los novatos dicen no poseer**, los testimonios refieren al planteo de situaciones problemáticas que generen la posibilidad de que los chicos piensen; a no saber organizar los tiempos en el aula; a no saber conducir un acto escolar.

*...o a lo mejor también veo que no tiene situaciones problemáticas con los chicos y largan a lo mejor algún tema y no los hacen pensar...es muy dirigido todo ...también por ahí ,pasa la cosa...es como que se lo enseñaron así y lo dan así, pero no los hacen reflexionar o pensar o ver de dónde proviene o si en las casas trabajan ese tipo de material...se los largan así y no lo usan ellos ni los chicos ....*

*-M: no saben cómo enseñar...Ellas nos agradecen mucho a veces cuando vienen y nosotras las recibimos y nos dicen gracias porque la verdad no sabíamos tal cosa y no sabíamos tal otra...y qué suerte que me tocó alguien que me pueda ayudar porque...nos dicen permanentemente eso que no tienen contacto con los chicos y no saben organizar los tiempos y demás....*

*... mirá yo nunca tuve experiencia , ayudame...a mí me da vergüenza hablar...¿ puede alguna otra hablar por mí?...yo hago una tarjeta , yo hago una decoración...y ahí organizamos el acto..*

**Los saberes que con más urgencia necesita adquirir un docente novato,** refieren- en opinión de las entrevistadas- a la práctica en el aula: recursos para la organización del grupo clase, la capacidad para adecuar los contenidos de enseñanza y la propuesta metodológica a las características del grupo de alumnos, el conocimiento de tareas administrativas, habilidades para la relación con los padres y con otros adultos de la comunidad escolar, el conocimiento de las características actuales de la infancia, un conocimiento más profundizado del Diseño curricular, mayor contacto con la realidad escolar.

- La necesidad de saber sobre la práctica de aula

*-E: cuando vos contás que la dirección está como empezando a hacer un trabajo de más seguimiento pedagógico...es en relación a todos los docentes...o en particular a los docentes que recién empiezan...?*

*-M: a todos, todos...y a los que recién empiezan mucho más ..pero a todos, a todos...inclusive a gente que hace muchos años que está en la sala esta...que por ahí le cuesta...porque digamos al que recién entra hay cosas que a lo mejor no sabe fundamentalmente sobre la práctica y al que hace mucho que está hay que ayudarlo a lo mejor a dejar de lado ciertas rutinas que uno va adquiriendo o despegarse de lo que uno sabe seguro y se siente más firme para trabajar y atreverse a innovar y a hacer nuevas propuestas...Entonces ...son dos aspectos distintos pero que ...que se trabajan tanto con los maestros de hace años como con los que recién empiezan...*

- Sobre el uso de recursos didácticos

*-M: yo recuerdo que las últimas veces que charlé así con chicas que venían a hacer suplencias...es como que salen con la idea de que utilizar recursos es como bajar el nivel de los chicos. Antes por ahí, cuando yo me recibí el tema del recurso estaba sobrevalorado, ¿no?...entonces ¡todo! era a través del recurso, todo era pedir silencio con recursos, congrega el grupo con recursos...que también era para mí una sobredimensión...Y ahora como que está todo...el recurso...ya, no se utiliza más...*

*Las primeras experiencias son así...Usan menos recursos...Yo me acuerdo que al profesorado me iba con bolsas y bolsas.... También era...como presentarle al chico un mundo que no existe....pero ahora...a veces les falta ....yo me refiero a las residentes porque ...bueno, ahora están viniendo acá chicas a trabajar que no tienen experiencia...pero pocas cosas presentan ...no tienen tantos recursos como para que los chicos las escuchen ...*

- Sobre la adecuación de los contenidos

*-M: yo creo que también lo que les cuesta mucho es adaptar los contenidos de acuerdo al nivel de la sala. Digamos...les cuesta seleccionar los contenidos, realmente tener en claro qué quieren enseñar, cómo lo quieren enseñar y para ese grupo ...de esta sala de tres años...qué tengo que seleccionar ...eso es lo que les cuesta...Yo creo que acotar la cosa y particularizarla al grupo que tienen . Me parece que eso es lo que más les cuesta.....*

- Sobre las tareas administrativas

*-M: en lo administrativo...nada...Un registro no lo saben cerrar, llenar a lo mejor planillas con datos o...tampoco...*

- Sobre la relación con los adultos

*El trato con los padres también les cuesta mucho...Cuando recién empiezan a trabajar la situación de entrevista con un padre...o enfrentar una situación, un reclamo...eso tampoco...*

*...El trato con los adultos...hablar con un padre...y lo mismo con la dirección, la supervisora....*

- Sobre los actos escolares

*...Un acto...tampoco ...Las chicas que recién empiezan a trabajar por ej. se mueren si les toca decir un relato histórico ...se niegan totalmente a hablar ante una multitud de personas ...que si bien a todas nos costó...pienso que algo tienen que trabajar para poder soltarse ...porque eso les cuesta mucho...*

- Sobre las características infantiles

*...también la cosa de las nuevas características de los chicos...a lo mejor les cuesta manejar el grupo por esto, ¿no?*

- Sobre el conocimiento del Diseño Curricular

*Y después...yo no sé si se remitirán tanto al diseño...lo del tema del diseño ...no sé...es un tema siempre espinoso...no sólo para las chicas que recién se reciben ...el tiempo de desmenuzarlo bien y todo llega cuando uno empieza a hacer los cursos de ascenso...después es todo así medio ...a los ponchazos.....*

- Sobre el contacto con la realidad escolar

*...a mí me parece que desde el profesorado hace falta eso, que a lo mejor estén más en contacto con las escuelas, o con las maestras, o con los chicos , con grupos de chicos que es lo que más les cuesta...*

La experiencia de tener una sala, “hacerse cargo” de un grupo, ir aprendiendo sobre la marcha, son para las expertas, procesos “intransferibles”, que el principiante tiene que “ir viviendo”.

*Entonces me parece que llegan como, como más inseguras eh...por eso que no sé si es específicamente un problema sólo de ellas ...a lo mejor esta cosa de ...demasiado retar...tener en cuenta que recién empiezan...entonces si uno las dejara largarse más.....*

*...también es normal que les falte...porque la experiencia es una cosa que es intransferible...yo creo que aunque los hicieran practicar más , si ellos estuvieran más...la cosa esta de entrar a una sala, hacerse cargo de un grupo...hasta que no pasa....yo no sé digamos si se puede llegar a modificar eso...*

*...Entonces a mí me parece que lo de la experiencia no sé hasta qué punto es posible modificarlo...eh...creo que eso lo tienen que vivir ellas...*

**Las preguntas a los pares y la práctica misma del trabajo son los modos a través de los cuales- para las maestras expertas que están con Celina- un docente novato aprendería aquello que necesita saber.**

*...nosotros a la mañana tenemos chicas que recién empiezan pero desde marzo...y bueno chicas que a lo mejor no se animaban a hablar en un acto o...en una reunión de padres...y que nos fueron preguntando...qué te parece...o qué puedo hacer o qué juego hacer para atraparlos en una reunión de padres...*

*.....¿Cómo aprenden aquello que necesitan saber y cuándo lo aprenden? Pienso que con quiénes...con las maestras que después ...a mí también me tocó ...enfrentar la primera vez y no saber nada...y digo el profesorado para qué lo hice y preguntar todo a las compañeras...*

*...Pienso que la práctica es fundamental ...*

**Los pares aparecen como un apoyo necesario para el docente que recién se inicia. Un apoyo que está disponible en la institución escolar y que es efectivamente utilizado por el docente principiante.**

*.....Y en cuanto al acompañamiento, lo más fácil , lo más accesible es el contacto con lo directo, con el par. Yo creo que lo primero que uno se apoya es en las compañeras.....*

*-E: cuando vos decís que buscan el apoyo en las compañeras...es con cualquier compañera...o...?*

*-M: con la que tiene más experiencia. Uno busca la que tiene más experiencia , la que sabe, la que hace años que está en la institución. Ese es el referente. Entonces eh...incluso nosotras que ya hace años que trabajamos, cuando entramos a una institución que desconocemos, lo primero que buscamos es el referente de aquella maestra que hace más años que está , y que conoce a la gente...Es una forma de ir adaptándose y que...creo que ese es el primer referente que uno tiene.*

**En opinión de una de las maestras expertas, el contacto entre con los docentes con más experticia, debiera iniciarse antes de la situación de primer empleo; durante la formación inicial.**

*-E: a ver si te entiendo bien...eh...vos pretendés que a lo mejor sería importante que las maestras que tienen experiencia en la práctica se acerquen al profesorado en la etapa de formación...*

*-M: sí, sí , tal cual....creo que sería bueno, que sería un apoyo para un docente que va a empezar su tarea...*

*-E: ...el poder estar en contacto con algún docente con experiencia antes de hacer su primera experiencia...*

*-M: por supuesto, sí, antes...Yo pienso tipo entrevistas, tipo eh...conversaciones informales...eh...a lo mejor hacer una técnica pero una maestra del jardín con las chicas y no una profesora de Bellas Artes...porque es distinto. Yo tuve profesoras de Bellas Artes...y tuve una carpeta espectacular pero llevado a la práctica y a los niños no puedo hacer eso...es distinto...me parece que sería el apoyo más importante ...que estén acompañados por docentes ...se me ocurre....*

**Los apoyos que usan los novatos-** en opinión de las entrevistadas- remitirían a las "recetas"<sup>1</sup> que los pares les puedan proveer para el hacer, a orientaciones prácticas para poder ubicarse en determinadas situaciones de la vida escolar.

*-M: generalmente ...suelen...lo que se hace es un poco buscar la receta, ¿no?...qué puedo hacer para...tal cosa...o...te parece bien que planifique esta unidad...digamos a lo mejor es más que nada eso...Pero en general lo que se charla es más bien la receta del momento, lo que necesite...y si es en el caso de un acto o eso...bueno también, concretamente se pregunta cómo se organiza, qué hace falta, qué puedo hacer...más bien lo concreto...no tanto lo teórico...el marco teórico digamos que no se aborda tanto.....*

**Entre los apoyos que se encuentran disponibles** en la institución escolar, se mencionan las reuniones de personal docente- ya sea de grupo amplio o por salas.

*...en las reuniones de personal...en algunas escuelas también se pueden hacer reuniones por niveles... como para también acordar criterios de trabajo...a veces en algunas instituciones se da..*

También el equipo de conducción y la capacitación en servicio son referidos por las maestras expertas como apoyos pedagógicos disponibles para el docente que recién se inicia. Pareciera que ciertos cambios que tuvieron lugar en los últimos años- tales como la "revitalización" de la función de asesoramiento pedagógico de la dirección a los maestros y la capacitación organizada a partir de las necesidades de los docentes y realizada "en servicio"- se están constituyendo en apoyos valorados por los docentes- también para el caso de los expertos.

*Después sí, obviamente el equipo de conducción. También eso depende de las características del equipo de conducción...yo creo que en estos últimos años justamente lo que se está buscando es eso, que los equipos de conducción puedan hacer un apoyo pedagógico más sostenido y más continuado...*

*-M: yo creo que...lo que yo te decía antes...es importante el tema de la capacitación en servicio, a mí me parece piola....Eso me parece que es tal vez lo más completito que tienen...eso me parece piola porque une la teoría con la práctica...Y está digamos...en las propuestas más actuales...Después...las chicas hacen muchos cursos eh...eso es cierto. Están en la búsqueda de cursos, carreras ...no creo que ahí ...puedan rescatar demasiado...*

<sup>1</sup> Uso aquí el término en el sentido de procedimientos contruidos y probados por otros, al modo de "fórmulas" que se transmiten.

El equipo de orientación escolar- según la modalidad que asuma el trabajo entre los especialistas que lo integran y los docentes de la escuela- podría constituirse también en un apoyo importante.

*-M: bueno, mirá acá nosotros hace un par de años, tenemos un equipo de orientación escolar, que está a cargo de una psicopedagoga , una psicóloga, una asistente social, que se encargan principalmente de llevar los inconvenientes de aprendizaje que tienen los chicos, al distrito escolar. Hace un par de años Mecha no, que es esta directora, la otra directora nos propuso porque veíamos que era también algo muy aislado que nada más al niño se lo observe y no le pregunten a la maestra que está a cargo de ese niño qué pasaba con él, con el grupo ...Entonces acá por lo pronto hacemos reuniones por niveles con esas personas especializadas, donde cada maestra cuenta cómo está ella anímicamente, cómo se siente esa maestra frente al grupo, con ese niño con problemas, cómo poder ayudarlo desde su manera de ser. Y eso me parece que también sería importante para que las chicas empiecen a tener...porque eso es nuevo acá, no se hace en todas las escuelas , sabemos por las chicas esas que nos cuentan ...*

Otra de las entrevistadas, plantea el problema de la insuficiencia de los apoyos disponibles en el espacio escolar para aquellos novatos que presentan dificultades específicas en el desarrollo profesional; aquéllos para quienes el acompañamiento " natural" de los maestros expertos no bastaría. Serían los casos frente a los cuales la figura del experto aparecería "tapando", "cubriendo" , " impidiendo" que se vea la falta de pericia.

*...creo que el choque no es solamente entre el profesorado y el sistema sino en el sistema adentro mismo ( risas)porque digamos...porque cuando todo está bien...es muy fácil y muy sencillo...esto es inevitable remitirse a cuando hay dificultades...porque cuando todo está bien y la docente ...se supone que el proceso lógico es que va a ir adquiriendo asesorada, acompañada, y demás, bueno, a ir adquiriendo seguridad este...va a ir avanzando ...Pero creo que hay choques adentro del sistema. Porque cuando no hay modificación...porque también puede pasar que una chica este...mejore después de ser acompañada...pero cuando hay dificultades serias...en el sistema no sé hasta qué punto...digamos no sé hasta qué punto el sistema admite ...cuando se detecta...porque existen docentes que no tienen eh...digamos aptitudes para desempeñar el rol...y que no hay vuelta de hoja ...y yo no sé hasta qué punto el sistema está preparado para resolver esta problemática...Creo que eso es un tema pendiente...Y ese tipo de situaciones modifican mucho la situación de toda la institución ...cuando hay un maestro que es un problema...eso afecta a toda la institución , a todos como nos vamos relacionando...y muchas veces allí sí se usan, se usan entre comillas, maestros expertos para tapar baches y cubrir...*

**El acompañamiento pedagógico de los directivos** a los maestros que recién se inician, es referido por las maestras expertas como una situación que genera distintos sentidos: el de control, presión, por un lado; el de acompañamiento, evaluación, asesoramiento, por otro. Los comentarios de las entrevistadas acerca de la preparación de los equipos de conducción para realizar tareas de acompañamiento pedagógico- tanto desde los directivos de la escuela como desde

los supervisores- dan cuenta de procesos diferentes en los docentes expertos y en los novatos. En el primer caso, por haberse habituado a trabajar en el aula sin la presencia de acompañantes "jerárquicos"; en el segundo, por iniciarse en el trabajo en el aula "naturalizando" la presencia de dichos acompañantes. Los testimonios así lo expresan:

*...Ahora los equipos de conducción están preparándose para hacer un acompañamiento más de tipo pedagógico...Y no sólo los equipos de conducción, sino también la supervisión que antes no venían...*

*-E: y a los docentes...vos creés que este tipo de apoyo les sirve...cómo lo sienten ellas...?*

*-M: y...se siente como una presión...Uno no está acostumbrado...por lo menos nosotras que hace mucho que estamos...Tal vez las que recién empiezan, se van formando así...pero es como que nosotras estaríamos en inferioridad de condiciones con relación a las que empiezan.....*

*-E: y...este tipo de apoyo...cómo lo reciben los docentes que recién empiezan ...vos creés que les sirve...cómo se sienten los docentes...?*

*-M: en cuanto a sentir...lo deben sentir como algo bastante incómodo ( risas) ...porque nos pasa a las que tenemos más años...creo que es una presión bastante fuerte...Este ...eh...pero por otro lado, digamos...tal vez la ventaja que tengan es que si ellas entran y se forman así...ya se van a acostumbrar...que era lo que no nos pasa a nosotras....*

*-E: ajá...*

*-M: estamos...como desacostumbradas a tener la supervisora y las autoridades adentro de la sala....Las que recién empiezan ...se van a formar así...en definitiva creo que es una ventaja...es una ventaja...después de un tiempo van a estar más tranquilas y relajadas.....*

*...eh...lo que creo que ahora ...me parece que ahora la conducción está como más comprometida con el tema de acompañar y evaluar y asesorar ....*

La relación entre principiantes en una misma institución escolar, la observación de clases entre pares, las reuniones por salas, las jornadas institucionales, las reuniones de personal, los encuentros informales, serían las **oportunidades de intercambio** que el novato puede encontrar en la institución escolar.

- Sobre el intercambio entre principiantes

*Entonces no es lo mismo insertar varias chicas principiantes que también se sienten como acompañadas, que ...insertarse de a uno...es otra cosa...digamos este...porque también cuando ingresan varias chicas que recién empiezan...si bien se apoyan en las que tienen experiencia , a su vez también pueden conformar un grupo entre aquellas que recién están entrando y.....así que es distinto.....*

- Sobre las reuniones de personal docente

*...Entonces algunas reuniones en algunas instituciones...se implementan reuniones por niveles para planificar y para...este...que exista después una buen articulación...pero no es ...yo, me parece...que...no es tan posible...son tantas cosas que...porque están las jornadas, las reuniones de personal...que no da...realmente no da el tiempo ¿no?...*

*...Después en las reuniones de personal, que son obligatorias, una vez por mes , que hacemos eh...fuera del horario de Jardín.....a lo mejor vienen de dirección los temas*

*puntuales que hay que tratar y nosotras a lo mejor estamos super ansiosas por un acto...y queremos hablar con la compañera y de dirección nos bajan una actividad grupal de contenidos...que no tiene nada que ver ...Entonces uno se queda siempre con esas ganas de contacto más informal para aunar un criterio, para decir vos qué sabés, qué no sabés...a vos qué te parece, mirá, fijate...*

- **Sobre los encuentros informales**

*...Yo creo que son más bien encuentros poco formales digamos...es la cosa...el intercambio de ...compartir en el patio...de ahí van surgiendo cosas .....*

*-E: y qué oportunidades de intercambio tienen las maestras que recién empiezan con las otras maestras , las que tienen más experiencia...?*

*-M: y, yo te digo, eh...en realidad en el jardín es poco porque cada una está en su sala...Nos vemos a lo mejor en un patio y ahí charlamos, empezamos a tener otro contacto , de dónde venís ...poco..*

*...nosotras por ej. para los actos , para las cosas que teníamos que hacer en conjunto vinimos siempre tres cuartos de hora antes del turno , de empezar...Son acuerdos de nosotras...*

Las entrevistadas mencionan la falta de tiempo para poder interactuar, comunicarse. Falta que obturaría la posibilidad de construir criterios comunes en torno al trabajo.

*Pero siempre acá por lo pronto en este Jardín dijimos en la evaluación final del año que tendríamos que tener más interacción entre las maestras porque no es solamente las que recién empiezan y las viejas digamos...eh entre todas, porque es la mejor manera de aunar un criterio y seguir un hilo conductor de un acto, de un regalo del día del niño, de una fiesta...es imposible si no...porque al estar con los grupos y no poder dejarlos, porque no los podemos dejar para nada ...¿cómo hablás con el resto de la gente..? no podés comunicarte.....*

**El choque entre los modelos que trae el novato y los que encuentra en la escuela,** revela en opinión de estas maestras expertas, la confrontación entre las prescripciones de la formación de grado que trae el maestro principiante- que aludirían a un "esquema pre-formado" - y las modalidades del trabajo escolar a las que se enfrenta en la institución.

*....Es como que hay un quiebre entre lo que le dicen en el profesorado y lo que nosotras estamos trabajando...*

*....porque es distinto el modelo que ella trae ... tal cual, con lo que se encuentra después ...no es igual...O sea, depende de la institución también, depende de...pero pienso que ellas traen muy esquemático todo y se ven...no , esto no era así y...*

Confrontación que se despliega en relación a las concepciones acerca del uso de recursos técnicos y materiales; a la formación para el trabajo específicamente con los niños y la realidad escolar que demanda el saber hacer el trabajo con los padres, en el contexto social en el que la escuela está inserta.



*-M: canciones, adivinanzas, algo que les llame la atención, un cambio de tono de voz...todos los recursos que podemos usar las jardineras ...la muestra de algo llamativo como para captar la atención de los chicos...Bueno, es como que ahora ...por lo menos desde el profesorado salen con esta nueva tendencia...que el recurso, no...que la cosa es...directamente esperan... por ahí se sientan y esperan...que los chicos por ahí se sienten...y esperan...que los chicos se sienten, los van llamando de a uno...O sea que es como de un extremo al otro....*

*Porque uno a veces trabaja siempre, o estudia sobre los ideales...y cuando surgen conflictos en...en este momento la escuela está muy...muy contaminada de todo lo que es la situación familiar y los problemas socioeconómicos...todo eso que crea imprevistos cuando uno está en la sala...yo creo que ahí...a las chicas les falta ...*

*porque las chicas cuando se forman se forman para trabajar con los chicos pero a lo mejor no para entrevistar a un padre...y lo mismo para hablar en un acto .....*

Al hablar de los cambios que se observan en el saber-hacer el trabajo- en el caso del docente principiante- , los testimonios de las maestras expertas de la escuela de Celina refieren al papel que tienen las "condiciones innatas" en el desarrollo profesional por un lado; y a modificaciones que se van observando en el principiante, por otro. Modificaciones que se relacionan con el logro de una mayor seguridad, una mayor flexibilidad en el trabajo en el aula, la adquisición de mayor variedad de recursos metodológicos para el trabajo en la sala, una mayor cuota de confianza en el intercambio con los pares, la capacidad para "amoldarse".

*- Mayor seguridad en sí misma*

*-M: bueno...hay chicas que ...tienen condiciones innatas...que empiezan y uno las ve con una posibilidad bárbara...y otras que empiezan y bueno...y aunque pasen los años ...no va a prosperar demasiado....pero bueno...eso después se verá con reuniones...y con las cosas....cómo irá transcurriendo la carrera...eso es así.....*

*...se supone que el proceso lógico es que va a ir adquiriendo asesorada, acompañada, y demás, bueno, a ir adquiriendo seguridad este...va a ir avanzando ...*

*...y se van soltando a medida que van ejerciendo...o que en un acto...mismo nosotras como compañeras no les vamos a decir en el primer acto hablé vos porque...menos si no se anima...y de a poquito y bueno...*

**- Mayor flexibilidad**

*...Antes hablábamos de poder adecuar las propuestas al grupo...Bueno, yo creo que una de las cosas que uno va notando, porque uno lógicamente, creo, cuando recién empieza, hace la actividad digamos de manual, ¿no?, a lo mejor sin adecuarla demasiado...y uno empieza después a poder captar más, a tener esa posibilidad de ir descubriendo las características de los chicos y del grupo...Yo creo que eso es lo que se va puliendo y entonces la maestra puede ir acotando su propuesta al grupo que le toca, al momento de ese grupo...este...porque uno se hace más flexible también ¿no?...porque uno cuando recién se recibe...bueno, yo tengo planificada esta actividad ...una técnica...y no importa si hoy llueve a cántaros y el papel no se va a secar ...¿ me entendés?...y uno después ya esto lo va pudiendo hacer...y bueno...hoy llovió y...quiero hacer una dácilo...y no se va a secar en una semana...¡no la hago! Hago otra cosa...y tengo con qué suplantar, ¿no?*

*...porque a las chicas cuando recién se reciben si uno las saca de eso que tenía planificado, es como que y qué hago ahora...¿no?...Esto, el manejo del recurso es me parece lo que van adquiriendo...uno las va viendo, las va viendo, cómo van mejorando en eso.....*

*...sí se van viendo cambios...se van amoldando, y van trabajando de otra manera ...y las vemos más sueltas...se organizan con los tiempos ...*

- Capacidad para interactuar con pares

*-M: sí...pienso que uno...como los vamos llevando...es como que se unen y juntas bueno intercambiamos una propuesta y a lo mejor nos preguntan a vos qué te parece ...o para un acto a alguien se le ocurre una idea...*

En opinión de estas entrevistadas, **el papel que los maestros expertos juegan** en el aprendizaje de los novatos respecto de los modos de trabajo, refieren a las orientaciones que les pueden aportar acerca de aspectos normativos y técnicos del hacer profesional; la transmisión de sus saberes respecto del trabajo con niños; las orientaciones relativas a las acciones de capacitación profesional.

*...Acá vino al lado de mi sala una chica, tres semanas, suplente y estaba tomando lista en vez de vertical, horizontal, no sé al revés de lo que...y le digo encima lo hiciste en tinta, te matan...bueno se lo borré , le expliqué cómo...esas son pavadas que...ni eso saben...nada...Y lo mismo, me decía y dónde hay materiales ...y esto que puso acá en la planificación...¿qué querrá hacer? No se dan maña rápidamente para hacer...como que necesitan más lo leído ...como lo del profesorado...que es más teórico que práctica...pienso yo....*

*...es como que una maestra con experiencia, con tantos años con chicos...bueno, un montón de cosas que pueda transmitirle a una chica que recién empieza ...que eso le vendría bárbaro , para mí le vendría bárbaro....*

*M: ¡y claro!...porque por ahí las chicas están haciendo una carrera de eh...qué se yo...de gestión ...en la conducción ...recién están empezando a trabajar...¿de qué les puede servir! saber cuál es la gestión a nivel conducción cuando recién...ni siquiera saben cómo organizarse en la sala...Creo que en eso...falta un criterio...Habría que...escalonar las cosas ...y bueno, formarlas y apoyarlas en lo que les va a servir...si no seguimos haciendo esto para...para nada....*

Las maestras expertas señalan las diferencias entre sus propios comienzos y los inicios de las docentes jóvenes, respecto a quienes habría ciertas actitudes de sobreprotección y cuidado, que provocan una sobrecarga de tareas en aquéllas con más experiencia:

*Ah! una cosa que yo pensé es que me parece que hubo un cambio en el último tiempo...que a lo mejor tiene que ver con anécdotas ...Yo recuerdo cuando yo ingresé al sistema era un poco ...eh...sobre todo cuando vos ingresabas a una escuela donde la mayoría de la gente tenía ya alguien trabajando...era un poco pagar el derecho de pisó...entonces un poco te tiraban al toro...no era que te dejaban sola pero era...bueno...como que vos llegabas y tuvieras que hacer lo que tuvieras que hacer, preguntá todo lo que quieras pero hacélo, ¿no? Y...lo que yo veo que está pasando últimamente en las escuelas es que cuando ingresan chicas sin experiencia lo que se pide especialmente es que se las contenga es que...bueno...a ella no le decimos porque recién*

*empieza...que hay otra...otra...al contrario...hay como la idea de ...protegerla, de darles tiempo, de no darles responsabilidades que a lo mejor no pueden asumir todavía...y se le pide al que tiene más experiencia que se haga cargo de esas actividades ..*

*-E: cuando vos decís lo que se pide es que haya una cosa como más de...*

*-M: de cuidado...*

*-E: de cuidado... ¿quién pide...?*

*-M: y ...generalmente las conducciones, generalmente las conducciones...sí,sí,sí...*

*-E: ajá...y cuando vos decís entonces hay actividades que a las principiantes no se les dan...¿ a qué tipo de actividades ....?*

*-M: y...todo el tema de los actos, digamos...coordinar determinadas actividades...o este...por ej.reuniones de padres...más que nada lo que se ve de afuera...digamos, ¿no?.....*

*-E: ajá...*

*-M....donde se vaya a ver cómo se conduce....generalmente es en esas actividades.....*

La generosidad, la humildad, la apertura, el "dar el espacio" al otro, la escucha, constituyen apoyos emocionales que los expertos pueden aportar al docente que recién se inicia.

*-M: yo creo que uno tiene que ser generoso y este...no tiene ...primero el maestro experto no tiene que pensar que por una cuestión de tiempo o de experiencia sabe más que el otro ....Eh...en todo caso, lo que tiene que hacer es poder transferirle aquello de lo que está seguro y conoce*

*...y también tiene que estar abierto a recibir nuevos aportes, ¿no? Este...tampoco tiene que cometer el error de creer que porque ella lo hace mejor y entonces...se sobrecarga de trabajo y dice...¡ bueno, estas chicas no trabajan! y en realidad uno no les da el espacio, ¿no?...es bastante común...Eso me parece que es importante...y...también existe el caso que bueno, la que recién empieza, si se encuentra con una maestra que es más experimentada ...decir, bueno, ¡qué suerte! puedo descansar un poquito o ver cómo van siendo las cosas...Así que ...yo creo que tiene que ver con ...tiene que haber.....el tema de la experiencia no tiene que ser ni una carga ni tiene que ser tampoco una cosa ...negativa , me parece, ¿no?...*

*... se asocian también a contar lo que les pasa, medio compinche con la maestra...a mí también me han contado...que mi mamá también era maestra...y te cuentan...o yo estoy sola y a mí se me ocurrió esta carrera y ahora me doy cuenta que no...Si yo pienso que sí...que a lo mejor uno no puede resolverle desde su lugar todo, por eso necesita de un espacio previo para poder contar todo eso y a lo mejor las ayuda hasta decidir si es el camino a seguir la docencia , ¿no?...porque yo a esta altura de mi vida pienso que no es para cualquiera ( risas) porque bueno lleva un montón de cosas que uno trae con uno sobre todo eh...porque lo veo en mi persona: Otras cosas se van estudiando, y otras cosas son la paciencia y las ganas que uno tenga de seguir...*

Es este espacio de escucha el que le permitiría al novato comunicar lo que le pasa; contar aspectos de su historia personal, profesional. Espacio que le serviría para re-flexionar sobre su elección profesional y sus cualidades personales para este trabajo. Un espacio también de enriquecimiento mutuo.

*É: ...es como que las chicas que recién empiezan se apoyan mucho en el ver .....*

-M: ( interrumpiendo ) : sí! Totalmente...

-E: como hacen las otras maestras...las colegas...

-E: totalmente...sí...para mí, muchísimo . Nosotros aprendemos también porque a lo mejor dentro de lo que ellas ven en nosotras aportan cosas mucho más ricas y...¡bárbaro! porque nos enriquecemos todas...pero veo que la organización , el estar con los tiempos, todo eso...lo van adquiriendo a partir de la primera experiencia de trabajo , con las demás compañeras.....

A partir de los materiales proyectivos: relato de un día típico, evocación del acontecimiento más feliz y el más difícil de la primera experiencia profesional, la elaboración de un cuento sobre el trabajo de un docente que recién se inicia, los docentes expertos expresan que:

Los acontecimientos que configurarían un día típico están asociados a la problemática de la organización del tiempo. Un tiempo que está institucionalmente pautado en el inicio, el desarrollo y el cierre de la jornada por un lado; los horarios de las materias especiales por otro; y dentro del cual habría un tiempo que cae bajo la órbita de la decisión del docente: qué hacer, cuánto hacer; cómo se suceden las actividades.

*-M: yo me acuerdo la mía...pero más o menos...Y creo que un poco de miedo eh...no saber qué hacer...un poco de desorganización mental para ver para dónde corro...buscar un cronograma de actividades donde estén los horarios de música, de ed. física ( risas) de patio...qué hago en los horarios que me quedan para organizar la tarea...*

Para los expertos los acontecimientos más felices evocados remiten al "sentirse acompañado".

*....Lo lindo pienso que siempre el que me hayan acompañado. Tuve personas muy buenas y muy importantes que ahora son directoras y hasta supervisoras que me han acompañado siempre en la tarea y me han apoyado en todo lo que a mí me encanta...la parte pedagógica, el hacer cosas, el inventar nuevos proyectos y pienso que siempre lo positivo fue que me hayan acompañado...*

Los acontecimientos evocados como aquellos más difíciles en el primer año de trabajo, están asociados a la falta de recursos para resolver situaciones conflictivas.

*Me tocó cuando apenas empecé a trabajar en un Jardín, en mi primera suplencia y muy larga un nene, que tenía muchos problemas emocionales y me tiró una piedra muy grande, un cascote, me pasó raspando y...me puse muy nerviosa, casi lloro; no sabía para dónde agarrar y mis compañeras me contuvieron en ese momento ; me explicaron la problemática del nene porque ya venía...yo caí ahí...nadie me explicó del nene...yo caí ahí y claro...no sabía...yo empecé a cantar, empecé a hacer cosas, saqué el títere y el pibe era un nene con muchos problemas y bué...y...me agredió...quería a la otra maestra..obvio...yo era maestra suplente , empezaba...la otra maestra había renunciado ...eso fue muy feo...me lo acordé por mucho tiempo porque la verdad me quedé impactada que un nene haya hecho eso...*

El material que aportan los cuentos, permitiría pensar la situación de primer empleo como aquella que fue anticipada en los juegos de la infancia y que enfrenta al docente a una realidad conflictiva frente a la cual se busca protección en el placer que reporta el contacto con los niños.

*...y mirá...yo contaría la historia de una maestra que desde muy chiquita cuando le preguntaban qué quería ser cuando fuera grande decía que quería ser maestra, que le gustaban los chicos, que se quería poner el guardapolvo...que estudió, se preparó, se compró muchos libros y revistas y que cuando tuvo el primer trabajo, la llamaron por primera vez este...llegó muy contenta a la escuela y ...y se encontró con que había un grupo de chicos que la estaba esperando, que la recibieron muy bien, que ella les podía contar los cuentos, les podía traer pinturas para que dibujaran, jugaran y aprendieran ...pero que después cuando salía de la sala, cerraba la puerta de la sala, este...se encontraba con un sistema que...que no la dejaba tan contenta como estar con los chicos ...en donde había competencia, donde había conflictos eh...donde había reclamos, exigencias este...donde el tiempo no alcanzaba...así que...este...creo esa maestra lo que elige es seguir estando adentro de la sala con los chicos ...y cerrar la puerta.....creo que es así.....(exp.1)*

*...Había una vez una maestra que recién se iniciaba, que tenía un montón de ganas, conocimientos eh...tenía un bagaje de cosas en su cartera impresionante para darle a los chicos. Llegó su primer día de trabajo, fue con toda su mochila pero...se encontró con un montón de nenes que revoleaban cosas, que gritaban que bueno...que no sabía bien cómo calmarlos...fue en busca de una compañera la cual la tranquilizó, le dijo que se quede tranquila, que empiece a sacar de su mochila los recursos para que esos nenes se puedan tranquilizar y así le pueda contar lo bueno que había traído adentro de esa mochila. La señora se sentó, empezó a contarles una historia de cuando ella era chiquita y lo que le pasaba y que también se movía mucho y no prestaba atención eh..hasta que llegó una señora como ella y sacó un títere y lo sacó y entonces los chicos le prestaron atención, empezaron a jugar eh...se comunicó con esos niños...bueno terminó la clase eh...los chicos le dieron un beso y esta señora le agradeció a la compañera y a la vez se fue a su casa pensando de que realmente había encontrado el camino .....( risas)( exp.2)*

### III.2.6. ¿Qué dice la directora de Celina?

En la entrevista, la directora de Celina se refiere a los docentes novatos en general. En su opinión, el **acceso** de un docente principiante **al puesto de trabajo** - en el sistema público- remite a dos situaciones diferentes, relacionadas con la experiencia profesional previa del docente: aquéllos que han trabajado en el sistema educativo de gestión privada y aquéllos que no cuentan con experiencia profesional previa. El acceso al puesto de trabajo en las escuelas de gestión oficial pareciera ser- en opinión de la directora- muy valorado por los novatos.

*...algunas vienen sin nada de experiencia...otras han pasado por jardines privados. Y cuando empiezan con suplencias en los jardines municipales, es como si tocaran el cielo con las manos...se ve...por lo que habrán tenido como experiencias en otras instituciones...Pero hay algunas que es la primera vez que trabajan...no tienen la ficha de trámite...*

Por otra parte, la situación de primer empleo coexistiría en algunos casos con el desempeño del novato en otras ocupaciones fuera del campo de la docencia.

*...Y hay otras que tienen doble ocupación...había una chica que trabajaba acá como maestra y además era moza...Como dos mundos diferentes...*

**El encuentro con el puesto de trabajo** aparecería signado por la situación de provisoriedad determinada por la brevedad de las suplencias, lo que estaría incidiendo en la falta de recursos con que se presenta el novato para desempeñar su trabajo. Situación que reforzaría el componente asistencial de la tarea docente por encima del pedagógico.

*Una docente me dijo, Sra. .yo no sé planificar...era su primera experiencia...porque ojo, vos tenés docentes de tres días o cuatro y tenés docentes de más tiempo. Son muy poquitas las docentes de tres días que pueden traer un títere, que pueden hacer algo . Vienen a cuidarlos...*

*...y bueno pero viene por tres días...Bueno, pero tenés que traer algún recurso... algo... porque realmente vos por 3 días sos la maestra de este grupo. Y está como ...desarticulada...3 días acá...3 días allá...*

Las vivencias del novato desde su rol de alumna- del Nivel Inicial; del IFD- configura- para la directora- referentes de la biografía escolar que la situación de primer empleo actualizaría.

*Lo que ellos traen es lo que han vivido como alumnos de la escuela, esas vivencias que tenés...y otras, las vivencias del profesorado.*

*...Pero son cosas que vivieron como alumnas también, de Jardín, cosas que habrán visto en otros lados, cosas que les habrán dicho...y eso lo traen ...porque automáticamente empiezan a hacer eso....*

En los primeros tiempos de desempeño profesional el enseñante novato está aprendiendo. Este aprendizaje está referido al conocimiento y la interpretación del diseño curricular para el Nivel- en tanto contiene las orientaciones básicas para el desempeño de la tarea de enseñanza.

*... está aprendiendo. Claro . Es muy difícil. Y donde no todos tienen el acceso a los diseños curriculares. Recién lo tienen cuando comienza a trabajar o a través de una amiga que está trabajando en la municipalidad. Pero cuesta mucho la lectura, el desmenuzar...*

Y fundamentalmente – para la entrevistada- estaría aprendiendo sobre el rol docente, en la búsqueda de un " modelo propio".

*... Bueno desde mi rol de directora, primera vez que lo desempeño, yo tengo imágenes de directoras que para mí fueron modelo. Y esto va ...y dentro de mi niñez también. Entonces yo estoy buscando mi modelo propio. Supongo que a las docentes les debe pasar exactamente lo mismo. Son las vivencias .....*

En cuanto a **los saberes que los novatos poseen** y pueden usar en la situación de trabajo, la directora identifica un conjunto de recursos técnicos para la organización del grupo de alumnos, que parecieran haber sido aprendidos en la etapa de “práctica” de la formación inicial y “vividos” además a lo largo de la propia biografía escolar. Recursos que estarían así incorporados a la categoría de “hábitos”, “automatismos” listos para ser implementados.

*-E: qué interesante lo que me estás diciendo.... ¿Vos qué creés que las maestras que recién empiezan saben hacer cuando llegan?*

*-D: eh...mirá en relación al grupo...y en seguida conforman una ronda, hacen los desplazamientos en trencitos. Ellos son muy arraigados...esas son cuestiones que todos los docentes tendríamos que rever ¿no? Enseguida utilizamos recursos...el señor silencio...el canto...Esto lo tienen. Y lo habrán tenido porque depende de la práctica que hicieron ¿no?*

*-D: traen mucho de eso...Pero son cosas que vivieron como alumnas también, de Jardín, cosas que habrán visto en otros lados, cosas que les habrán dicho...y eso lo traen ...porque automáticamente empiezan a hacer eso....*

En relación a **lo que los novatos creían saber y no saben** en la etapa de iniciación al trabajo profesional, la directora de Celina refiere al conocimiento del Diseño Curricular y a la habilidad para planificar. Carencias que expresarían el desfazaje entre los saberes aprendidos en el IFD y los saberes que la práctica profesional demanda.

*...Tienen poco conocimiento del diseño curricular....*

*Tienen dificultad para planificar y que vienen con toda la estructura con los poquitos o muchos conocimientos que les da el profesorado y ahí es donde hay una gran falla. Yo creo que el profesorado y eh...o la Secretaría de Educación tendrían que ir un poco más paralelas, porque las chicas vienen bastante desfazadas*

Al hablar de **los saberes que no poseen**, la directora sigue enfatizando lo relacionado con la planificación.

*Una docente me dijo, Sra. .yo no sé planificar...era su primera experiencia...*

**Los saberes más urgentes que un principiante necesita adquirir** – para la directora de Celina- estarían referidos a: la habilidad para planificar y gestionar la enseñanza; el conocimiento de los enfoques didácticos actuales y la capacidad para evaluar.

- Sobre el diseño de la enseñanza

*-E: y entre las cosas que vos me mencionabas que...carecen...que no lo tienen como saber...la interpretación del diseño, la habilidad para planificar...¿Qué otras cosas pensás vos que no saben, que necesitan aprender en la primera experiencia de trabajo...?*

*-D: yo creo que esa es la fundamental. Y saber que adelante tiene una criatura que necesita aprender. Todo lo que sabe lo sabe por el aprendizaje. Esto yo creo que es la gran falla. Por eso cuando vamos a hacer esas observaciones...que ahora tenemos el*

nuevo instrumento de desempeño ( risas) ...que estamos todas relocas con ese tema...vos notás todavía esas cuestiones...que cuesta mucho hacer el recorte ...que cuesta mucho elegir el objetivo..

...Entonces hay algunas cuestiones muy arraigadas como explorar la unidad la familia...cosa que ahora hay nuevas conformaciones familiares...Y esto a las chicas les cuesta...cómo plantearlas...o dan temas...no hacen el recorte...hablan de los animales..es muy amplio...Y esto todavía está muy arraigado...o hay quienes tienen dificultad en el área plástica y están dando las técnicas en sí mismas. Enseñan cómo tienen que manejarse estos elementos, estos soportes, pero no le dan la mirada que ahora le tenemos que dar.

- Sobre los enfoques para la enseñanza de las disciplinas

...Hay dificultad en lo que son ciencias sociales y naturales. Eso cuesta mucho. Y Matemática. Matemática muy poco.

- Sobre la evaluación diagnóstica

Además les cuesta mucho...una dificultad que tienen es hacer el diagnóstico...sobre todo en el período de inicio. Es el período donde ahí vos te das cuenta qué es lo que necesitan estos chicos, qué les puedo enseñar

**En relación a cómo aprende el novato aquello que necesita saber, cuándo y con quiénes,** los testimonios refieren al directivo – en su rol de acompañante y asesor- y al intercambio con pares.

...y uno pone el acompañamiento y el asesoramiento que uno le tiene que dar como director. Es nuestra función... y a las situaciones de intercambio de experiencias entre pares. y creo que otra experiencia muy rica y ahí es donde tenés que abrir espacios para que puedan comentar las experiencias.

Para la directora, **los apoyos que necesitan los novatos** en su primera experiencia profesional están relacionados con el aporte de informaciones que tienen la función de orientar al principiante en su trabajo. Así, menciona orientaciones acerca de los proyectos institucionales y didácticos; información sobre la responsabilidad civil que le cabe al docente; información sobre la organización horaria de la institución; información sobre las normas que regulan el desempeño de un docente en la institución.

- Información sobre la normativa jurisdiccional acerca de las funciones docentes

eh...otra de las cosas que siempre avisamos cómo el docente se tiene que desempeñar frente a un accidente porque no se sabe, por todo el tema de la responsabilidad civil. Entonces ante un golpe yo les digo que tiene que avisar a la dirección, que ellas no son médicas si no simplemente un docente

...ponerla además en conocimiento que el docente además tiene que acompañar al curricular y ahí ojo, las maestras que recién empiezan no lo saben pero hay otras docentes que tienen resistencia a acompañar al curricular. Esto es un tema, porque está reglamentado. Yo mucho no lo comparto. Y trato de sostenerlo diciendo que Uds. están ahí, acompañan, pero si hay algún accidente y si el accidente es grave, en Procuración te preguntan dónde estaba la maestra de sección. Trato de ponerlas en conocimiento de todo lo que es la normativa, la convivencia ...para que el docente se sienta cómodo....



- Información sobre los proyectos institucionales y didácticos

*-D: como directivo . Bueno, uno le cuenta en qué proyecto está la institución. Si está reemplazando a una maestra, qué proyecto o qué unidad didáctica está desarrollando*

- Información sobre la organización horaria

*Bueno, ponerlas en conocimiento de los horarios de las materias especiales...*

Al hablar de **los apoyos que el novato encuentra disponibles** en la institución, menciona: la figura del director, los espacios de intercambio entre pares que organiza la dirección con el formato de reuniones de personal, y también las jornadas y documentos de apoyo.

- Sobre los apoyos que provee el director

*-D: y uno pone el acompañamiento y el asesoramiento que uno le tiene que dar como director. Es nuestra función....*

*Cuando ...decime, bueno a ver lo que vos hiciste por qué no lo confrontás con el diseño que es nuestro marco teórico y andá leé de tal punto a tal punto. Porque eso de decir andá y leé el diseño, no sirve ....*

*...mi manera es yo firmo y en la hojita pongo me parece que hay muchos contenidos...habría que elegir unos pocos ...eh ...fijate en los que elegiste eh...volví a leer el diseño...o te sugiero...a ver, esta actividad bueno, poné esta actividad...a mí me dio mucho resultado...*

- Sobre el apoyo de los pares

*...y creo que otra experiencia muy rica y ahí es donde tenés que abrir espacios para que puedan comentar las experiencias. La vez pasada tuve que hacer reunión de niveles, con salas de 5 añqs. Cómo esta institución iba a afrontar el tema del cuaderno blanco.*

*... Esa reunión entre niveles ayuda mucho cuando el par escucha al otro ...eso enriquece muchísimo*

*...y además todo lo que sea o una jornada, o una reunión de personal, o documentos de apoyo que uno le tiene que dar al docente*

En cuanto a **los apoyos que usa el novato**, la directora menciona el que proveen los pares y el que provee la dirección, siempre que esté presente un estilo "abierto".

*-E: cuando el docente que empieza a trabajar, llega, ¿ en quiénes busca apoyo...a quiénes acude...?*

*-D: yo creo que a los compañeros*

*...y también en relación a la conducción. Es decir si sos abierta...a la figura del director...*

*-E: vos me decías que también tiene que ver con el estilo de la dirección...*

*-D: y sí, sí. Yo creo que es muy importante dar este...ese espacio porque uno cree que todo maestro lo sabe y uno tiene que aprender de ese maestro y no porque bueno... ya está recibida...lo sabe...no...*

Para la directora de Celina, **el acompañamiento que los maestros expertos pueden dar al novato**, se expresa en la comunicación de experiencias didácticas que tienen lugar en los espacios de intercambio entre pares, institucionalmente organizados.

*La vez pasada tuve que hacer reunión de niveles, con salas de 5 años. Cómo esta institución iba a afrontar el tema del cuaderno blanco. No hay nada escrito en el diseño acerca del cuaderno blanco. Está institucionalizado, está folclorizado, los papás te lo piden. Bueno, desde acá, cómo lo vamos a trabajar. Las chicas que tienen poca experiencia, que vienen de otros lugares se quedaron asombradas cuando una de las docentes con gran trayectoria y muy conocedora del diseño ...lo que explicó es que hace muchos años solamente manejábamos la funcionalidad del cuaderno y con una ejercitación determinada: la direccionalidad de la línea, arriba,abajo, las letras, los números... Bueno, pero nos dimos cuenta con los cambios de la didáctica, con todos los cambios que hubo, el cuaderno tiene otra funcionalidad, que tenga algo más significativo para el chico. Todo lo que se resuelva en la sala ya sea un juego matemático, ya sea una producción de texto, ahora va al cuaderno blanco... Esa reunión entre niveles ayuda mucho cuando el par escucha al otro ...eso enriquece muchísimo y además todo lo que sea o una jornada, o una reunión de personal, o documentos de apoyo que uno le tiene que dar al docente. Cuando ...decime, bueno a ver lo que vos hiciste por qué no lo confrontás con el diseño que es nuestro marco teórico y andá leé de tal punto a tal punto. Porque eso de decir andá y leé el diseño, no sirve ....*

**Las oportunidades de intercambio** aparecen en los testimonios, referidas a las reuniones por niveles y a jornadas de reflexión

*...y creo que otra experiencia muy rica y ahí es donde tenés que abrir espacios para que puedan comentar las experiencias. La vez pasada tuve que hacer reunión de niveles, con salas de 5 años.*

*Nosotros en el mes de junio hicimos una jornada de reflexión y pasamos la película La lengua de las mariposas. Y ahí nos enfocamos en el rol docente. Les gustó mucho a las chicas. Desmenuzaron la película en cuanto a los personajes, qué sentían. Pero cuesta meterse o mirarse a cada una qué le pasa con la enseñanza, qué le pasa con el grupo de alumnos. Ahí se veía muy bien que era un hombre de muy avanzada ...Acá todavía hay chicas que les cuesta. Pero no importa. Aunque sea de una línea tradicionalista, conductista o constructivista, cualquiera de estas posturas...el docente enseña.*

**Las vivencias del novato en tanto alumno**, sus vivencias del profesorado, se confrontan en la escuela- para la directora de Celina- en la primera experiencia profesional.

*Lo que ellos traen es lo que han vivido como alumnos de la escuela, esas vivencias que tenés...y otras, las vivencias del profesorado. Entonces ahí donde eh...hay esa pequeña confrontación y más cuando ....bien pude venir en esta institución, en otra donde está totalmente armado. Pero yo creo que tiene que ver mucho con lo que vos viviste desde chico y con lo que vos transitaste como alumna dentro del profesorado. Y hay cosas que las vuelven a ver..uy esto pasaba cuando yo era chica y hay otras que no ....*

**Los cambios que en el saber-hacer el trabajo** van teniendo lugar en un docente principiante, están ligados- en opinión de la entrevistada- a la adquisición de habilidades pedagógicas, que se suman a ciertas condiciones innatas para el trabajo con niños pequeños.

*-D: mirá, si es un docente abierto, si es un docente que tiene muchas ganas de superarse, que vos lo estás estimulando, vos notás cambios ...Y hay otros, que no. Que se quedan. Que cuesta mucho ...en el caso específico de esta maestra con la dificultad de planificar...si vos vieras cómo organizó una reunión de padres...yo le fui tirando puntas...qué bien que lo hizo...cómo organizó una actividad...fue excelente.*

*...Hay como un don para enseñar. Uno después lo va enriqueciendo...pero es como un don...hay gente que tiene magia...para decir, para contar un cuento...para atrapar la atención...para establecer contacto con los chicos...*

En cuanto al **papel que el directivo puede cumplir en la formación profesional del novato**, los testimonios refieren a: la inclusión del novato en el P.E.I.; la observación de clases y la devolución que el directivo realice- como medios a través de los cuales el principiante va aprendiendo modos de trabajo.

*Uno tiene que ir haciendo sus propias experiencias...lo que el proyecto de esa institución es o de cualquier otra institución y bueno...a ver cómo esa docente puede meterse dentro de ese proyecto. Pero creo que sí una dirección tiene que ser abierta y brindar esos espacios para que el docente se sienta más seguro..*

*D: y...yo me parece que también, con el tema del observador, hay toda una cuestión tradicional ...y viene el director, la vicedirectora..me van a criticar...Hay toda esta cuestión todavía que está muy arraigada...Te digo que hay chicas que hace años que están , estaban inquietas. Entonces el que es más joven esto lo puede tomar depende de la experiencia que hayan tenido, de lo que hayan escuchado . Y esto es algo que uno hace de a poquito ....no se puede cambiar de un día para otro...Estuvo muy marcada y está muy marcada el tema de la evaluación...está como desvalorizando ...y al contrario...Te digo que este tema de la hoja evaluativa es todo un tema ...nos cuesta a los directores ver y tener un instrumento evaluativo...*

*-D: por eso te digo, yo hice un contrato ...y algunas estaban un poquito inquietas. Después cuando vieron que las devoluciones ...preguntaban y cómo estuve...Es redifícil tener a alguien que te observe.*

El apoyo, la orientación, la contención emocional que el directivo puede proveer a: la formación profesional del novato, según expresa la directora de Celina, están relacionados con: el trato profesional que se le dispense al docente que recién se inicia, la confianza, la comunicación- que permitiría al novato sentirse “ escuchado” y “ entendido”.

*-D: y todo depende de su personalidad. Hay quienes vienen muy predisuestas...hay otras que no, que vos cuando las mirás te das cuenta que bueno, las tenés que tratar de una manera y a veces te equivocás y...Yo a veces he pedido disculpas...pero bueno...pero yo pienso que con mucho respeto y con un trato de profesional a profesional ....que eso todavía cuesta mucho ...ese trato.... Me parece que es la única manera en que ambas*

*partes nos podamos enriquecer. No porque uno esté como directora sabe un montón. No. Uno va aprendiendo a medida que va transitando el cargo...*

*-E: me quedé pensando en este trato de profesional a profesional...porque me parece que para el que recién empieza, para el está iniciándose en la profesión, esto a lo mejor le resulta como clave...que pueda darse cuenta que el otro lo está tratando como profesional...*

*-D: como profesional...Hay algo muy sencillo. Yo cuando miro las carpetas. Las planificaciones, no las corrijo. Adoso una hojita y pongo lo que a mí me parece conveniente o les sugiero, o lo que hay que cambiar. No es una alumna. Si vos hacés una corrección...Es una profesional que ha estudiado, que tiene un título...puede ser universitario o terciario ....Yo no...mi manera es yo firmo y en la hojita pongo me parece que hay muchos contenidos...habría que elegir unos pocos ...eh ...fijate en los que elegiste eh...volví a leer el diseño...o te sugiero...a ver, esta actividad bueno, poné esta actividad...a mí me dio mucho resultado..Siempre me pongo ...cuando yo viví...no hace mucho que yo salí de la sala...entonces siempre pongo lo que a mí me pasaba en la sala ...Creo que es la única manera de entender al otro...*

*Yo creo...si uno tiene confianza en ese docente, si vos le brindás ese espacio de confianza...para mí ahí está la clave en la confianza que vos le das al otro. Siempre de un docente uno aprende. Siempre. Y el docente depende de su...siempre algo enseña...Siempre. Siempre el docente algo enseña.*

*...yo creo que todo docente tiene que estar cómodo en el lugar en el que trabaja y sentirse bien y sentirse escuchado y entendido. Que eso es re- difícil hacerlo...Mirá que a mí me cuesta. Pero es uno de los objetivos, ver qué le pasa al otro...*

A partir de los materiales proyectivos: relato de un día típico, evocación del acontecimiento más feliz y el más difícil de la primera experiencia profesional, la elaboración de un cuento sobre el trabajo de un docente que recién se inicia, la directora expresa que:

Los acontecimientos que configurarían un día típico están asociados a la problemática de la organización del tiempo, en el que se alternan acciones de tipo asistencial con otras de corte pedagógico.

*-D: que llega a las corridas ...porque tiene familia. Y entonces que conversa a una mamá antes de saludar a la bandera. Y entonces después entra con todo su grupo. Hay quienes son muy organizados, pero supongamos de este docente, hasta que se organiza, hasta que bajan las sillas, acomodan todas sus pertenencias, generalmente arman ya la merienda o el desayuno temprano...no te olvides que estos chicos a veces vienen sin tomar...entonces como estrategia para que estos chicos puedan rendir mejor, bueno entonces damos el desayuno primero ...Y depende de las horas especiales que tiene, comienza su actividad con un intercambio ...pueden hacer alguna actividad de matemática o pueden hacer alguna actividad este...de plástica...En general el desarrollo depende de la unidad que están desarrollando eh..las docentes. Y después estas cuestiones puntuales de horario ...*

En la evocación de los recuerdos más felices, la directora habla de "una imagen de unión en el Jardín", de compañerismo, de poder hacer con otros.

*...pero era esta imagen del Jardín ...dar una imagen de unión...Pienso que era una de las cosas que siempre me preocupó y de un trabajo en la sala y de hacer con otro...ese*

*compañerismo...de tratar de dar una imagen...cuando el padre ve la unión, ve que hay un buen clima es como que las cosas ...van...*

Los acontecimientos evocados como aquellos más difíciles en el primer año de trabajo, están asociados a la falta de ayuda, al maltrato, a la soledad.

*-D: mirá yo trabajé...mi primera experiencia fue en Villa Domínico en la pcia de Bs.As. Y cuando entré no creí que me iban a recibir tan mal ...No tenía miedo...¡ terror! Estaba la directora y yo era una cosa sumisa ...que sigo siendo en algunos aspectos, sumisa...un maltrato...Yo no entendía absolutamente nada...Y era en un club. Había una sola salita. Y bueno, con todo el entusiasmo y todo lo que traía del profesorado y era...y solita estaba...*

### III.3. COMPARACION: MATILDE, CELINA Y SUS COLEGAS

#### III.3.1. Lo que resulta de la observación

El material aportado por las jornadas de acompañamiento permite identificar las tareas de Matilde y Celina, las actividades que realizan los niños, los espacios en los que tienen lugar, los modos de agrupamiento de los niños, las modalidades de intervención de las docentes, los materiales con los que se trabaja, la sucesión y duración de las secuencias de la jornada. También permitieron identificar algunos puntos de dificultad y las situaciones con las que éstos se relacionan.

En el cuadro que sigue se expone una síntesis que ubica los comentarios sobre cada uno de estos aspectos

#### El desempeño de Matilde y Celina –Una comparación

Organización de la jornada	Matilde	Celina
<b>El espacio:</b>		
-el patio	Observa el juego libre Cuida el cumplimiento de las normas Interviene ante conflictos	Observa el juego libre Cuida el cumplimiento de las normas Interviene ante conflictos
-la sala	Usa tres sectores del aula: el espacio común de reunión, el sector de las mesas, el sector de dos rincones	Usa tres sectores del aula: el espacio común de reunión, el espacio total de la sala, el sector de las mesas
-el baño	Delega en una nena la función de transmitirle qué ocurre con aquéllos que ya hacen uso de los sanitarios, mientras ella cambia pañales	Los chicos hacen un uso independiente. No siempre piden permiso para ir.
<b>El tiempo:</b>		
-la duración de la jornada	Turno tarde	Turno tarde
-la sucesión de actividades	Juego libre en el patio Saludo inicial Preparación de una ensalada de frutas- Conversación Merienda Juego en rincones Higiene	Saludo inicial Ronda de intercambio Juego rítmico Cuento Dramatización del cuento Juego con materiales de construcción de mesa

	Preparación para la salida	Merienda Juego libre en el patio
Los materiales didácticos	Objetos ( frutas, vajilla, collares, vestidos, muñecos, bloques) Ilustrativos (láminas)	Títere Cuento grabado en cassette Juegos de encastre, ensartados, bloques para construir
Las modalidades de agrupamiento en las actividades	Actividades con el grupo amplio "Juego paralelo"	Actividades con el grupo amplio Actividades de subgrupos
Las intervenciones docentes	proponer actividades señalar normas controlar al grupo prever riesgos proveer estímulos	proponer actividades proveer feedback obtener sugerencias señalar normas controlar al grupo prever riesgos proveer estímulos
Los saberes que se infieren de las acciones docentes	Sobre los intereses de los chicos Sobre la dieta alimentaria Sobre las dificultades de conducta de un niño Sobre las necesidades acerca del control de esfínteres Sobre las normas de cuidado	Sobre las rutinas escolares de los chicos Sobre los intereses de los chicos Sobre los objetivos del área de Prácticas del Lenguaje Sobre el cronograma semanal de actividades Sobre las normas en el uso de materiales Sobre las normas de control en el patio
Las tensiones	"Intervenir directivamente"...Vs...adoptar una "posición en retirada" <sup>2</sup> "Enseñar contenidos" ...Vs... "responder a las demandas de los niños" "Tolerar el desborde emocional de los nenes" ...Vs... " reorganizar al grupo".	"Saber cuándo intervenir y con qué estrategias"...Vs... "cuidar", "hacer cumplir la norma"
Los puntos de dificultad	La falta de ayuda Los desbordes emocionales de los chicos	Las características de comportamiento de esta población escolar La evitación de riesgos físicos en el juego en el patio
Las ayudas con que cuentan durante la jornada	De los mismos chicos De una maestra que pasa ocasionalmente	De la maestra celadora De los mismos chicos

Con respecto al espacio, cabría diferenciar el espacio institucional en sentido amplio- la escuela- y el espacio del aula. El espacio escolar refiere al patio, donde se desarrolla el juego libre . La tarea de Matilde y de Celina gira allí en torno al " cuidado" -cuidado que está asociado a la evitación del riesgo físico para los pequeños y que genera la tensión entre "permitir" la libre descarga de los niños en el juego y " controlar" los movimientos en función de la evitación de accidentes y también en función del modo en que está organizado el espacio institucional ( el período de juego libre coincide por ej. con el horario de la siesta de los bebés en el

<sup>2</sup> Se trata de una de las intervenciones docentes planteada en la tipología que presenta Rosa Violante.

caso de la escuela de Matilde y con el horario de Educación Física de otra sala en el caso de Celina).

Otro espacio dentro del ambiente escolar es el baño. En él pareciera jugarse la tensión entre la "autonomía" y la "vigilancia". Las diferencias con respecto a este espacio tienen que ver con la edad de los niños por un lado, y con la disposición de las instalaciones sanitarias en otro – más o menos próximo a la sala.

El espacio del aula, aparece como un espacio más íntimo, más limitado, dentro del cual existirían varios sectores que se corresponden con los distintos tipos de actividades que tienen lugar en ella. Un sector para la "ronda" – la reunión del grupo total-; el sector de las mesas; los rincones de juego. Estos sectores tienen relación con diferentes grados de protagonismo de las docentes y de los alumnos. En este sentido, la tensión estaría aquí entre la "intervención" y la "prescindencia". Intervenir planteando la propuesta, organizando la actividad; o "dejar hacer" interviniendo sólo cuando se presentan conflictos entre los niños.

Con respecto a **la sucesión de las actividades** se pudieron advertir las siguientes semejanzas:

- una actividad inicial que tiene el propósito de nuclear al grupo e iniciar la jornada.
- una actividad "central" que ocupa más tiempo; es propuesta por la docente en cada caso- con una intencionalidad específica referida a un contenido de enseñanza.

Las diferencias se observan en cuanto a la ubicación de actividades tales como la merienda ; el juego libre en el patio y la actividad lúdica de tipo "exploratoria o autoestructurante"<sup>3</sup> en la sala. En el caso de Matilde el juego libre en el patio se dio al inicio de la jornada; y la merienda fue anterior al juego exploratorio. En el caso de Celina, la merienda siguió al juego exploratorio y el juego libre en el patio tuvo lugar después. Estas diferencias tienen relación con las modalidades de organización del tiempo diario y de los espacios en cada una de las instituciones y también con la edad de los niños.

**Las modalidades de agrupamiento de los niños** se fueron alternando según las actividades propuestas: actividades de grupo amplio, de subgrupos , "juego paralelo" y están en relación con las diferencias en los procesos de socialización entre una sala de dos años y una de cuatro años.

---

<sup>3</sup> Me refiero al tipo de actividad que menciona Moreau de Linares como aquella en la que el niño decide "cómo hacer" a partir de un espacio y materiales propuestos por la maestra.

Los materiales que se utilizaron fueron: objetos concretos, materiales ilustrativos, grabaciones. Resultan de mayor nivel de abstracción para la sala de cuatro años. En los dos casos se trabajó con material estructurado.

Con respecto a las modalidades de intervención docente, en el inicio de la jornada, pareciera que la tensión giraba- en ambos casos- en torno a " intervenir directivamente" – mediando en situaciones de conflicto, recordando normas de comportamiento- o "retirarse"- mantenerse como observador externo posibilitando así la libre expresión de los alumnos.

Durante el desarrollo de la jornada, es otro tipo de tensión la que parecía instalarse en Matilde y en Celina: la tensión entre "enseñar contenidos" y "responder a las demandas de los niños".

En el cierre, el núcleo de tensión pasaba por "tolerar el desborde emocional de los nenes" - " reorganizar al grupo".

Con respecto a los puntos de dificultad, los imprevistos que surgieron en ambas jornadas y los modos con los que Matilde y Celina respondieron a ellos, estarían relacionados con:

- la falta de ayuda en tareas que implican previsión/organización de materiales. Matilde trata de resolverlas actuando sola, reclamando colaboración a la dirección- que tarda en llegar con la vajilla necesaria para realizar la experiencia de preparación de la ensalada de frutas-, aceptando la colaboración espontánea de un colega- la maestra de Inglés que "pasa imprevistamente por la sala" y aporta ayuda para acercar los materiales que faltan. Celina recurre en cambio a la maestra celadora.
- la falta de ayuda en tareas que implican desplazamientos de los alumnos- en el caso de Matilde-ante lo cual la maestra instrumenta un dispositivo de ayuda basado en la colaboración entre pares en el mismo grupo de alumnos.
- los desbordes emocionales de los nenes que generan conflictos entre pares. En estos casos, las docentes asumen a lo largo de la jornada actitudes tales como la observación no participante, la negación de la situación de conflicto – " no ve, no escucha", la mediación en el conflicto.
- los desbordes emocionales de los nenes que generan conflicto con la maestra. En estos casos, entran en el conflicto imponiendo al principio su autoridad, en un tipo de intervención que podría caracterizarse como " directiva", y cuando ésta no provoca el efecto deseado, asumen una actitud " laissez-faire".



El tiempo, pareciera constituir la variable a partir de la cual se va estructurando una zona de mayor o menor intervención del docente. El hecho de que "quede tiempo" constituiría una situación en la que tanto Matilde como Celina intentan traspasar la decisión de "qué hacer" a los niños. Pero finalmente, terminan decidiendo ellas. Ellas deciden "qué hacer"; los niños "cómo".

Si en los momentos de mayor intervención del docente la preocupación central parecía radicar en lograr los resultados previstos-*"que salga bien, que no se descontrolen"*- en los momentos en que la propuesta surge de los niños, la meta pareciera ser la obtención de placer- *"que hagan lo que les gusta"*. Allí, "intervenir" es "estar presente"; asegurar el control.

En ambos casos, **los tipos de preocupaciones** que mostrarían las maestras, se diferenciarían según el tipo de tarea que realizan y el espacio en el que ésta tiene lugar.

Así, podría reconocerse un conjunto de preocupaciones relacionadas con el control del grupo y el control de la actividad en el aula. Eran las maestras quienes disponían en ese espacio, los estímulos, los materiales, las propuestas. Un tiempo que demandaba una gran cuota de energía – física y mental- de las docentes: la regulación de la palabra, del movimiento, de los desplazamientos. Preocupaciones entonces que tendrían que ver con poder atraer y sostener la atención de los chicos; con lograr que participen; con asegurar cierta progresión del contenido de enseñanza; con la utilización de los materiales previstos; con poder responder a los imprevistos; con hallar los modos para actuar frente a los conflictos- de los chicos entre sí, de los chicos con la misma maestra.

También en el espacio del aula, tendría lugar otro tipo de preocupaciones: conciliar la necesidad de actividad de los chicos con tareas de la maestra distintas de la de la enseñanza. Así, en ambas jornadas, se reconoce una organización de la escena del aula con una zona central en la que se desplegaba la actividad de los niños, y una zona periférica en la que se ubicaba el docente, mientras cumplimentaba otras tareas. Desde esta zona- en la que parecía que la demanda de energía era menor que en el caso anterior- la maestra "dejaba hacer". Desde allí, re-ingresaba al núcleo de la escena esporádicamente, como respuesta a las demandas de los niños: para prestar ayuda, para observar, para controlar.

El tercer tipo de preocupaciones tiene lugar fuera del espacio del aula; en el patio, durante el juego libre; y estaría relacionado con cumplir la normativa que asegure el cuidado de los alumnos: la función del docente sería "cuidar": cuidar el orden; cuidar que los alumnos no se lastimen; cuidar el cumplimiento de las normas.

### III.3.2. Lo que dicen las entrevistadas

En este punto se trata de identificar las recurrencias y las diferencias que se derivan de los datos obtenidos en ambos casos. Para ello, se trabajará con la información aportada por las entrevistas correspondientes a la escuela 1 y la escuela 2; y con el material aportado por los grupos de validación (entrevistas grupales a docentes novatos y expertos)<sup>4</sup>

#### III.3.2.1 El acceso al primer empleo

**El acceso al puesto de trabajo** - en el caso de la escuela de gestión privada remite a la institución "residencia" - que operaría como bisagra en el pasaje de "ser alumno" a "ser docente", constituyéndose en una experiencia previa que en función del nivel de desempeño alcanzado tornaría "confiable" el futuro desempeño del docente en la situación de primer empleo.

El material de la escuela de gestión oficial muestra que el acceso se concreta a partir de un listado de posiciones que pondera las certificaciones del novato - específicamente la titulación- más que sus habilidades para la enseñanza. Esto es concurrente con lo expresado en el grupo de validación por las maestras expertas que trabajan en escuelas públicas.

*E1:- Uds. en realidad tienen más experiencia que yo en maestras principiantes. Porque en realidad a nosotros las maestras que nos llegan, no son maestras principiantes. Las chicas que llegan a hacerse cargo de una sala, ya viene con diez años de experiencia. Yo en realidad no he visto mucho. A las que veo son a las residentes...que no tenemos muchas .....*

*E1:- ah, claro! Como en mi escuela, que una chica que entró a los 20 años, estuvo 12 años en el cargo como suplente, y ahora se tuvo que ir...*

Es oportuno destacar que los procedimientos que despliegan ambas novatas en relación con el acceso al puesto de trabajo, presentan diferencias. Para acceder a cargos en la escuela de gestión privada el principiante va configurando un "itinerario" en el cual existe la posibilidad de entrar en contacto con las escuelas- por ej. para el caso de presentar personalmente el C.V. o de responder con la presentación personal a convocatorias de las instituciones. Las entrevistas grupales a docentes novatos, aportan información en este sentido.

*N2:- el acceso al puesto de trabajo...uy! uno va buscando, en el diario, mandás CV...tenés entrevistas...parece que está todo bien...y va pasando el tiempo y no te*

<sup>4</sup> Los testimonios que se incluyen en este apartado corresponden a las entrevistas de validación. Los testimonios correspondientes a los casos 1 y 2 fueron incluidos en los apartados III.1 y III.2 del presente capítulo.

*llaman...y uno empieza a preguntarse...uy serviré para esto...Después por ahí te llaman de todos lados...*

*N4: yo no necesité ir a buscar trabajo. Cuando estudié no buscaba porque no me quería enfrentar a la negativa de no poder encontrar trabajo...Y después, un día tuviste la entrevista en el Jardín y al día siguiente me llamaron y ya estaba trabajando...*

*N5:- a mí me pasó también eso de entregar CV en todos los colegios...porque yo no quería un jardincito cualquiera...quería un colegio...*

Para el caso de la escuela de gestión oficial, la “búsqueda” se concreta en el trámite de inscripción en el distrito escolar, al que sigue “ la espera” – ser convocado.

En los dos casos estudiados, esa primera experiencia de inserción profesional estaría ligada a la incertidumbre de la duración en el puesto de trabajo, dependiendo ésta de si éste está vacante – situación que puede darse en la escuela privada- o se trata de un reemplazo- situación típica de la escuela oficial. y también en muchos casos, de las escuelas privadas.

La situación de provisoriedad, la inseguridad con relación a la continuidad en el puesto de trabajo, connotan- en ambos casos- a la situación de primer empleo como una situación de relativa inestabilidad. Inestabilidad que también torna inestables las relaciones que el novato pueda ir estableciendo con su propio trabajo y con el ambiente en el que éste se desarrolla.

### III.3.2.2 La inserción institucional

El encuentro con el puesto de trabajo , refiere a la materialización de una ilusión: la “llegada a la sala”, “tener un grupo”, por un lado; y por otro, plantea la necesidad de conocer la institución escolar. Estos significados aparecen también en la entrevista grupal a novatos, quienes hablan del proceso de adaptación que se abre con la primera experiencia profesional.

*N3:- la cultura institucional es muy problemática...*

*N1:- yo estudié para ser maestra, no para lo administrativo....porque son tantas aristas, tantos aspectos, que si uno no se organiza, se vuelve loco . Y si uno no observa, no busca, a ver esto...a ver a quién le pregunto, y dónde lo encuentro y abro y busco...o pregunto...*

*N3:- es que ...te adaptás o te vas...No se tiene que adaptar la institución a vos. Vos a la institución .*

*N1.- de todas formas yo creo que uno va haciendo conocer su estilo, no sólo dentro de la sala sino su estilo de manejo de distintas cosas y la institución va adaptando e indirectamente te va marcando...¿esto? sí, pero esto, no . Pero creo que uno puede ir metiendo sus cosas y la gente ya va conociendo ..*

La entrada a la institución escolar, presentaría condiciones diferentes según se trate de la inserción del novato en un espacio institucional en el que el equipo

docente sea más o menos reducido, situación que tiene que ver con las características de la organización institucional- cantidad de salas, JIN o JIC<sup>5</sup> y que generarían situaciones de mayor o menor aislamiento. Para los otros docentes novatos entrevistados, las diferencias más marcadas están dadas por el perfil de la institución- en el sentido de un “perfil educativo” o un “perfil comercial”.

*N5:- hay que diferenciar entre los colegios privados, los jardines privados, bah los maternas , de los colegios ...Nada que ver los horarios, las exigencias es otra cosa...Es más asistencial ....*

*N3: - es más una empresa....*

*( varias asienten)*

*N4: los chicos no importan...lo que importan son los padres...es verdad...No te valoran como docente...En un jardín como éstos, estás ahora y mañana no les gustó y te fuiste ...¿ y tu experiencia?...A mí no me valoran...es una empresa...y yo soy la empleada del padre. Y te lo planteás muchas veces...¿ me voy, me quedo...no tengo a dónde irme...?Estás muy jugada con todo eso...más que querés implementar un montón de cosas que no podés...porque te tenés que basar en lo que te bajan de arriba. Esa es otra de las cosas. Que nunca te lo muestran . Vos no entrás y te dicen bueno, esto es lo que se hace acá . No después te vas enterando...¿ y por qué tengo que hacer esto...si a mí no me lo mostraron...?*

A las características del grupo al que el novato se incorpora, se agregaría **el tiempo en el que tiene lugar ese encuentro**: el comienzo del año escolar o un momento posterior. En el primer caso, el proceso de inserción del novato pareciera ser más gradual. Si bien la posición institucional del novato sería diferente al del resto de los docentes, el comienzo del año escolar estaría investido para todos los docentes de significados que tienen que ver con el “ inicio de un proceso” – y en particular en la escuela infantil, con el período de “ adaptación” . Un tiempo en el que el docente novato que se está adaptando a su trabajo, a su ámbito profesional, a su rol, debe al mismo tiempo intervenir para ayudar a los niños a adaptarse al ámbito escolar, al rol de alumno, al aprendizaje escolar.

En el segundo caso, el proceso es vivido más “ aceleradamente”. Se trataría, para el novato, de incluirse en un espacio institucional en el que los otros ya vivieron el inicio.

Por otra parte, según el momento del año escolar en que se de el acceso al puesto de trabajo, la situación de primer empleo es percibida de dos modos distintos: si el principiante ingresa en el comienzo de las clases o un tiempo antes, o si su entrada tiene lugar comenzado el curso lectivo y por consiguiente, en carácter de reemplazante de otro docente que se retira. Estas dos situaciones pareciera que configuran campos de problemáticas diferentes. En el primer caso, jugarían un papel

<sup>5</sup> Me refiero a los jardines de infantes nucleados (JIN) y a los jardines de infantes comunes (JIC) para el caso de las escuelas de gestión oficial.

importante la información previa que el novato recibe acerca de la cultura institucional y las relaciones que pueda ir estableciendo con su grupo de pares.

En el segundo caso, la situación de "reemplazar a otro" tornaría más dificultosa la relación con el puesto de trabajo, dificultad que estaría asociada a la falta de información suficiente acerca del estilo institucional, la falta de contacto con los pares y la necesidad de ser aceptado por el grupo de alumnos quienes ya estaban adaptados a otro docente, con su estilo propio.

Más allá de estas particularidades, la entrada a la institución está asociada a sensaciones de desorientación y aislamiento, que pareciera devienen de la falta de información relativa al puesto de trabajo- funciones, normativa, retribución- y al estilo institucional- distribución de los roles, sistema de comunicación, modalidades de organización y uso del tiempo, del espacio, de los recursos materiales.

**Los primeros tiempos**, remiten a sensaciones de desorden, ansiedad. Y sensaciones de dificultad: dificultad para organizarse en los tiempos y los espacios; para entrar en contacto con los niños; dificultades que configurarían una situación de inseguridad, de decepción- decepción que plantea la confrontación entre la realidad y los aspectos "fantaseados" del rol profesional, que obturaría el camino del novato para la toma de decisiones en su trabajo, generando una relación de dependencia respecto de los otros.

El material que aportan las entrevistas grupales, refuerza estos significados. Los novatos hablan de estos primeros tiempos caracterizándolos con expresiones tales como: *"la primera vez de todo"*, el cambio de ser estudiante a ser maestra, el *"hacerse un lugar"*.

*N2: Hay cosas que bueno...es la primera vez de todo. Tu primer grupo , las primeras experiencias de enseñar ...técnicas, que de repente yo no sabía cómo hacer, cuando tenemos que incorporar el segundo color, de no mezclar...Son pavadas pero que van haciendo a todo...Y yo lo aprendo de mi compañera. Eso no lo encontrás en la bibliografía. El día a día...*

*N3:...Viste hace cinco meses estabas estudiando, terminando y ahora, no. Sos vos la maestra y...crear una cierta imagen...Y uno a veces siente también como que no sabe nada. A mí me pasó al principio ese vacío de...¡ay! estoy con una persona que tiene 20 años de experiencia , con varias personas porque todas las colegas ...nos rodeamos de gente que...¡ ¿y yo qué hago acá!?...*

*N1: Porque así como vos decías uno se está adaptando, se está adaptando y se hace un lugar. No importa por cuánto tiempo sea, pero uno se va haciendo su lugar.*

Los expertos se refieren a esta etapa con expresiones que aluden a *"la entrada a un mundo nuevo"*, *"la marca de la primera experiencia"*, *"la prueba de fuego"*, *la necesidad de contar con cierto apoyo que proteja de las presiones*, *"el enamoramiento del primer trabajo"*.

*E3:- yo creo que al principio es bastante difícil del lado del principiante que entra a un mundo totalmente nuevo para él y pasa de un momento a otro de ser el alumno a ser docente dentro de la institución*

*E3:- y eso a la principiante la marca...marca muchísimo como docente el primer trabajo...la primera institución...*

*E1:- y es muy importante poder trabajar con libertad...las presiones lo que hacen es sumarte inseguridad ...*

*E1:Una cosa que uno cuando empieza a trabajar cree que el chico difícil es una cosa de un año, que no te va a pasar nunca más ( risas de todas). Vos comparás, sí establecés relaciones con el pasado...*

*E2:- también con el futuro...no solamente con el pasado y con el presente sino con lo que va a ser mi carrera. Porque es la prueba de fuego el primer año de trabajo. Si yo sumo fracasos y no capitalizo nada...*

*E1:- y uno no puede trabajar con tanta presión. La mejor maestra puede fracasar. Presión desde la autoridad, presión desde la institución que se te cae encima y los padres que te dicen que sos una inexperta, ¿vos qué vas a hacer...si alguien no te apoya...? ....*

*E2:- a mí me pasó que al terminar el primer año, la psicóloga del colegio hizo una reunión y cada una tenía que decir qué pensaba del Jardín. Y yo empecé a hablar maravillas. Y ella me dijo vos estás en la etapa de enamoramiento. Y tenía razón. Era un desastre ese colegio, era horrible. Y es así. Uno del primer trabajo, a veces se enamora. Y no ve la realidad tal cual es. Me parece que esa es una imagen que en algún momento deben tener las principiantes.*

El encuentro con el puesto de trabajo, la entrada a la institución, el primer día de trabajo son situaciones que remiten a sensaciones de tensión. Es la tensión de "sentirse observada" por un lado, y al mismo tiempo "ser observadora"- tratar de captar a través de la observación la información que sirva de referente para el propio desempeño.

Los primeros tiempos generan también en el docente novato sensaciones relacionadas con "la dificultad", "la falta", "la decepción". Dificultad para ubicarse con sentido en la nueva situación, para organizar la tarea. Decepción que surge de la confrontación entre el trabajo imaginado y las condiciones reales del trabajo presente.

**La situación de primer empleo aparece asociada- en los dos casos estudiados- a otras etapas de la biografía escolar tales como la residencia pedagógica, la propia experiencia escolar como alumna del Nivel Inicial, el inicio de un grupo, el inicio de la experiencia escolar en cada nivel del sistema. Se reeditan así vivencias relacionadas con la experiencia de " ser ingresante" – como por ej. el ingreso a la escuela media, a los estudios universitarios- en el sentido de " traslado": salir de un espacio para acceder a otro. Experiencias en las que el inicio está ligado a la idea de "desafío"- en el sentido de una reorganización personal para dar**

respuesta a la situación nueva-, de "cambio"- en tanto modificación del escenario y la escena- y de "retorno" – en el sentido de un núcleo de experiencias ya vividas.

Los datos obtenidos del material proyectivo que aportan las entrevistas de los dos casos estudiados permitiría pensar la situación de primer empleo como aquella que posibilita la concreción de un proyecto, deseo- en el sentido de una imagen preconcebida, investida de significados provenientes de otras etapas anteriores de la propia formación. Resulta necesario señalar que según la posición de los entrevistados, estas etapas estarían relacionadas con diferentes tramos de la propia vida: la propia infancia, el egreso del profesorado, la juventud, el primer trabajo.

Durante este primer tiempo de trabajo profesional, la representación de una jornada laboral es asociada a la sensación de "caos", "desborde" que deviene de la multiplicidad de demandas que presentan los niños pequeños, la necesidad de dar respuesta inmediata a las mismas, la necesidad de "cuidarlos", de entrar en relación con ellos como figura sustituta de la figura materna, por un lado, y la necesidad misma del docente novato, de sentir la aceptación de su rol por parte de los niños. Pareciera también que frente a la sensación de desborde, de las conductas impulsivas de los niños pequeños, de los sentimientos de angustia, de los llantos con los que se expresan, el principiante tendría que poder responder con conductas emocionales justamente "opuestas". O sea, frente al desborde emocional de los pequeños, el autocontrol emocional del docente; frente al displacer, el entusiasmo; frente a la dispersión, la centración de los esfuerzos.

Los acontecimientos que configurarían un día típico están asociados a la problemática de la organización del tiempo. Un tiempo que está institucionalmente pautado en el inicio, el desarrollo y el cierre de la jornada por un lado; los horarios de las materias especiales por otro; y dentro del cual habría un tiempo que cae bajo la órbita de la decisión del docente: qué hacer, cuánto hacer; cómo se suceden las actividades. Un tiempo que remitiría a sensaciones de vertiginosidad- todo sucede rápido; *"no hay tiempo para"*; *"todo es a las corridas"* – y de simultaneidad – todo sucede al mismo tiempo: diferentes demandas reclaman al docente al mismo tiempo. Sensaciones que sumirían al novato en un cierto estado de ansiedad. Ansiedad que se revela por la preocupación en torno a la organización del tiempo por un lado; y a cierta "lentificación" del tiempo a lo largo de la jornada.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Esta idea se encuentra desarrollada en el Análisis de la Jornada de Acompañamiento, correspondiente al Caso 2.

### III.3.2.3 El docente que recién se inicia y sus necesidades de saber

Los saberes que poseen los maestros de los casos estudiados, aquéllos disponibles para ser usados en esta primera experiencia de trabajo profesional, podrían categorizarse del siguiente modo:

- aquéllos que proveen las condiciones “innatas” del docente que pareciera estarían ligados al saber interesarse por los niños pequeños, saber relacionarse con ellos, “ tener don” para enseñar.
- aquéllos que provee la formación de grado – entre los que se mencionan los que tienen que ver con la planificación didáctica y las modalidades de trabajo para las salas del jardín de Infantes ( 3, 4 y 5 años); la habilidad para planear propuestas de actividades lúdicas; el conocimiento de teorías actuales sobre el aprendizaje; un repertorio de hábitos y rutinas que tienen que ver con la organización del grupo clase; el conocimiento de los rasgos de la etapa evolutiva de los alumnos; habilidades para la búsqueda de información.

En este sentido, son concurrentes los testimonios obtenidos en la entrevista grupal a expertos.

*E2:- me parece que con los grupos es con lo que mejor se manejan...si estuvieran solos en una isla con chicos, andarían bien...pero están los padres, están los directivos ... están las compañeras...*

*E2:- a veces pasa que el maestro nuevo como está muy cerca de su formación de grado, al tanto de nuevas teorías, nuevas modalidades pedagógicas, bibliografías novedosas...*

*E1:- antes, yo me acuerdo...¡la cantidad de materiales! Que preparábamos...*

*E3:- lo que pasa que ahora los materiales de apoyo están todos hechos...Depende de la principiante ¿no? pero hay quienes saben utilizar todos los recursos, con más variedad y mejor que una maestra experta...*

La importancia de contar con información teórica de actualidad, también es señalada por los docentes novatos en la entrevista grupal.

*N6:- por ahí hay compañeras que preguntan más que yo o inclusive el hecho de haberme recibido ahora hace que tenga las cosas mucho más frescas que mis compañeras que por ahí algunas tienen 10 años y preguntan ay! ¿pero esto?*

- un “ saber-se” maestra- justamente como resultado de la acreditación de los saberes anteriores. Saber que configuraría la posibilidad de poner a prueba el propio saber en la situación de primer empleo.
- los saberes de “ sentido común”. Un “ sentido común” que equivaldría a expresiones tales como “tener ojo clínico”, “tener pasta”, “ser criteriosa”.



En cuanto a lo que se creía poseer como conocimiento y luego se va comprobando que en realidad no se posee, los testimonios en ambos casos refieren a:

- el "saber-hacer el trabajo en la sala". Un "saber-hacer" que en la práctica de aula se presenta como diferente de la información con la que están provistos los novatos desde su formación de grado. Se identifican carencias con respecto a la organización de situaciones escolares como actos, instrumentos de información a los padres, modalidades de organización de los contenidos de enseñanza, la organización del tiempo, habilidades para la individualización de la enseñanza, estrategias del trabajo en la sala, recursos para el control del grupo de alumnos, la formación para el trabajo con poblaciones de riesgo, la orientación a padres que portan códigos culturales diferentes, la implementación de las prescripciones del Diseño Curricular -a partir de las concepciones sustentadas en el documento- en las situaciones de aula.

El trabajo en las salas de Maternal – con niños comprendidos entre los 45 días y los 2 años, aparece identificado directamente como carencia. No se posee información acerca del cuidado de la salud de los niños, acerca de las especificidades del trabajo pedagógico. Un "no-saber" el trabajo en las salas de Maternal, que despliega la tensión entre "enseñar" y "asistir", entre el trabajo pedagógico y el trabajo asistencial.

La información obtenida en las entrevistas grupales a expertos da cuenta también de estas carencias. Los entrevistados señalan en relación con esto, dos cuestiones: por un lado, el hecho de que los novatos conciben el trabajo docente restringido a las tareas que se realizan con los niños- y pierden de vista por lo tanto la complejidad de la función. Por otro, aluden a ciertas diferencias generacionales en los modos de enfrentar aquello que no se sabe respecto del propio trabajo.

*E4:...tener que pensar no solamente como tal vez ellas piensan, y todas las actividades van orientadas al trabajo con los chicos,sino que los chicos no están aislados, hay que trabajar con los papás, hay que trabajar con los chicos con dificultades. Cosas que tal vez no sé si uno cuando recién empieza las piensa o si se centra simplemente en los proyectos que va a hacer con los chicos y se deja de lado eso...*

*E4:- ...pero no es casualidad que la sociedad actual sea más facilista, que en general ellas ....vienen con ...esto no lo vimos, no me lo enseñaron. Antes...yo me acuerdo...hace unos años, no importaba. Uno trataba.....lo buscaba....es como que ahora...*

Los saberes que aparecen como aquellos más urgentes de adquirir para los principiantes de los casos estudiados, podrían categorizarse del siguiente modo:

Saberes que deben adquirirse con urgencia  
en opinión de Matilde, Celina y sus colegas

Tipo	Subtipo
1. Referidos al contexto social	1.1.Capacidad para interpretar los cambios sociales 1.2.Información respecto de las características socioculturales de la población escolar 1.3.El conocimiento de las características de la infancia de hoy
2. Referidos al contexto institucional	2.1.El conocimiento de las normas institucionales para la organización del tiempo, los espacios, la distribución de roles, los materiales, la comunicación 2.2.El conocimiento de la normativa jurisdiccional en relación con los accidentes 2.3. El conocimiento de la normativa jurisdiccional expresada en el Estatuto del Docente <sup>7</sup> 2.4.Las tareas administrativas que son responsabilidad del docente 2.5.Las modalidades institucionales acerca de la planificación
3.Referidos a las dimensiones instrumentales o técnicas del trabajo	3.1.Capacidad para adecuar la enseñanza a diferentes realidades socioculturales 3.2.Información acerca de las necesidades educativas especiales 3.3.Habilidad para organizar ciertos dispositivos en la dinámica tan particular de la escuela infantil – desplazamientos, rutinas, juegos 3.4.Habilidad para observar a los alumnos; para detectar intereses y necesidades 3.5.Capacidades para flexibilizar las propuestas de trabajo en el aula 3.6.Capacidad para dar respuesta a la simultaneidad e imprevisibilidad que caracterizan la vida del aula. 3.7.Habilidad para interpretar las propuestas del Diseño Curricular 3.8.Habilidad para planificar–seleccionar contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza 3.9.Información didáctica actualizada sobre las diferentes áreas disciplinares 3.10.Formación para el trabajo en el Jardín Maternal
4. Referidos a la dimensión grupal del trabajo	4.1.Capacidad para entrar en relación con el grupo. 4.2.Estrategias para el "control" del grupo 4.3. Recursos para organizar el grupo; atraer la atención; promover la participación 4.4.Capacidad para adecuar la propuesta de enseñanza al grupo 4.5. Modalidades de relación con los padres 4.6. Actitudes para el trabajo con pares
5. Referidos a la dimensión personal	5.1.Capacidad de autocrítica 5.2.Actitud de disfrute- que pareciera estar menos ligada al saber intelectual que a un cierto saber relacional 5.3.Capacidad para el autocontrol - referida al control emocional, que implicaría una actitud paciente, esperanzada que permitiría entrever diferentes cursos de acción 5.4.Capacidad de contener afectivamente al otro 5.5.Disponibilidad para cuidar al otro.

<sup>7</sup> Los referidos en los puntos 2.2. y 2.3. sólo aparecen mencionados para el caso de la escuela de gestión oficial.

Los saberes referidos al contexto social también aparecen en los testimonios de los grupos de validación.

*E1:- y la población que tenemos. Yo que trabajo en una escuela del Estado, bueno una escuela pública, con todas las características que tiene la escuela pública, donde la diversidad es importante. Diversidad de razas, de religiones, de poder adquisitivo. No hay un tipo de vivienda única, de familia única. La famosa familia ensamblada. Y en la escuela pública todo eso es material de todos los días.*

*E1:- nosotras estamos en este barrio, estas son las características ...Nosotras hacemos todos los años una estadística con los grupos que tenemos. Tales son de esta religión, padres con secundario, padres con primario incompleto...Mostrarles esas estadísticas a las chicas que recién empiezan. Mirá estas son las características. Mirá lo que nos pasa. Tenemos hijos de inmigrantes, tenemos peruanos, tantos brasileros, tantos chilenos ...Esos son datos importantes, que a vos te muestran una población general de la institución que a vos te muestran dónde estás parada.*

La importancia de la información acerca del contexto institucional de desempeño es señalada por ambos grupos de validación. Conocer la cultura de la escuela, su proyecto, las características de la población escolar, las modalidades de relación con las familias.

*N1:- la cultura institucional...Una entra por primera vez a un colegio, y por más que crea que cierra la puerta de la sala y puede hacer lo que crea que es conveniente, uno se está moviendo siempre dentro de un lugar que lo va a contener y lo va a ayudar cuando lo necesite, o no, pero...es tu lugar de trabajo...entonces me parece que eso es fundamental también: conocer lo más que se pueda acerca del lugar, para saber cómo manejarse y porque se supone que la idea de uno es conservar su lugar...bueno, a menos que quiera cambiarlo, pero...es su lugar de trabajo...entonces lo van a valorar, lo van a premiar, lo van a ayudar a ver cuáles son los puntos que faltan...pero me parece que es importante....*

*E2:- Lo primero que necesita saber un maestro que recién se inicia es datos acerca de la cultura de la escuela, cómo funciona..*

*E.3: Por eso es importante lo que dijo E2 conocer las características institucionales y que aspectos pueden ser variados o cambiados o...que aspectos puedo yo tratar de innovar como principiante y a qué aspectos me tengo que adaptar y acomodarme a la institución, a mis compañeros, a las cuestiones de planeamiento, exigencias....*

*E:- Cuando Uds. dicen que el principiante tiene que conocer las características de la cultura de la escuela en a que se insertan, ¿no?, ¿en qué tipos de saberes están pensando? ¿qué es lo que necesitan saber acerca de esa cultura?*

*E4: - el proyecto, el ideario...*

*E3:- qué proyecto tiene la institución, porque depende también de en qué institución uno esté puede o no aplicar aquellos conocimientos que nos hayan dado como alumna.*

*E4: y otro aspecto que también para mí no sé si vienen las chicas preparadas, es para el tratamiento con los papás. Entonces si encima hay un desconocimiento de la modalidad que tiene el grupo de padres de esta escuela, a veces es como que se hace doblemente difícil para una maestra nueva...*

*E1:- y la población que tenemos. Yo que trabajo en una escuela del Estado, bueno una escuela pública, con todas las características que tiene la escuela pública, donde la diversidad es importante. Diversidad de razas, de religiones, de poder adquisitivo. No hay*

*un tipo de vivienda única, de familia única. La famosa familia ensamblada. Y en la escuela pública todo eso es material de todos los días...*

*E2:- Lo primero que necesita saber un maestro que recién se inicia es datos acerca de la cultura de la escuela, cómo funciona..*

*E1:- en mi escuela...no podés...nadie te sirve un té...Nosotras no tenemos ni sala de maestra ...a parte nosotras no tenemos hora libre nunca, nosotras no podemos dejar al grupo ...Cuando tenemos materia especial no podemos dejar al grupo nunca...te llevás los cuadernitos, pero tenés que estar...*

La referencia a los saberes acerca de la dimensión instrumental del trabajo, aparece en los testimonios de ambos grupos de validación. Hablan de la habilidad para implementar estrategias de enseñanza; para asumir funciones asistenciales; para la organización del tiempo, el espacio, el uso de materiales, la adecuación de la enseñanza a necesidades educativas especiales.

- Sobre cómo enseñar

*N1:-Y les encanta ver que en algunos momentos sos la maestra y que en otros, no sos un par, que podés compartir ...jugar...Y eso también creo que es un aprendizaje...porque una dice; ay! no me voy a poner a jugar, no me tengo que confundir ...pero a veces ponerse más cerca para poder observar...Si es un trabajo, para ver qué procedimiento usan y darle en particular la estrategia...¿y por qué no probás con aquello...? y que por ahí, solos, no lo hacen, lo dejan sin hacer...Esto de aprender qué estrategia necesita cada uno y...pruebo con esto..y no, esto no funciona, y pruebo con esto...y bueno, ésta es la última...ya sí no...y si puedo probar con ésta...y por ahí el mismo chico te dice y ..yo necesitaría tal cosa.....*

- Sobre las funciones asistenciales

*N6:- y también la función que estoy tomando...la función maternante, ¿no? Uno está en sala de 5 y ...¡no! ya son grandes ...Pero me pasó algo raro en estos momentos...me tocó 6 nenes con distintos remedios para darles ...Bueno, eso, tomar esa función, ese rol...de dar remedios .....que nunca lo hice porque no soy mamá ...*

*N1:- yo tengo que llamar a otra para que se fijara...¿tiene fiebre? ¡ No sé si tengo yo fiebre, voy a saber...! O si le duele la panza...¡ay no, pero no te das cuenta, que quiere ir al baño! No, no me doy cuenta...*

- Sobre la organización del tiempo, el espacio, los materiales

*E1:- los horarios...los tiempos ...cómo compartir los espacios, los tiempos con Primaria por ej..., a dónde podés ir y a dónde no ...si podés compartir la biblioteca, si podés ir alguna vez a mirar una película...*

*E2:- los materiales disponibles de la escuela...*

*E4:- lo que pasa que traen actividades, muchas ideas...y tal vez lo que les cuesta es organizarlas en los tiempos de la escuela...es como que no logran acomodarse al horario y decir, bueno esto lo sacrifico, no lo hago...o como ella dice, terminan ordenando después, recargadas...*

*E3:- me parece que los principiantes lo mejor que se pueden llevar es aprender a ser un maestro de tiza...porque cuando no tenés un colegio con materiales, con posibilidades económicas, tenés que arreglarte con lo que tenés.*

*E2:- pero es difícil como principiante.*

- Sobre las necesidades educativas especiales

*E2:- y las adecuaciones curriculares para los chicos que tienen dificultades de aprendizaje*

En los dos grupos de validación, aparecen testimonios referidos a las necesidades de saber en relación con la dimensión grupal del trabajo: la capacidad para establecer relaciones con los alumnos, con los padres, con los colegas.

- Sobre la relación con los alumnos

*N1:- y saber que hay que separarse...y es la primera vez...y...ser más frío en los momentos en que hay que ser más frío...y bueno...y los voy a extrañar...( se superponen voces).*

*N3:- y acá está la hoja del árbol...y acá el papel del caramelo que me regaló...y está la caja llena de porquerías...no son porquerías...¿ y lo vas a tirar...? ¡¡no!!cómo lo voy a tirar...me lo regaló y pensó en mí...*

*N6:- a principio de año yo me preguntaba...¿ cómo hago para...me van a querer ...voy a lograr que todos me quieran...? Y...tengo mi librito ...para reflexionar sobre lo que hacía...*

*N.6...A diferencia de otros grupos que me eran dados, yo tuve que formar este grupo... acá tuve que formarlo yo al grupo ...Igual en la pasantía lo vi al proceso...lo viví pero desde otro lugar. En cambio acá era yo y los chicos...20...*

*N7:- me parece que es un conjunto...la parte humana...qué necesita el grupo, conocerlo, qué es lo más urgente que necesita...*

*E3:- también es importante que tanto el principiante como el experto, tenga la propia posibilidad de formarse su propia imagen del grupo, antes de ver el material anterior...Porque a veces se supeditan a tener una imagen...*

- Sobre la relación con los padres

*E4: y otro aspecto que también para mí no sé si vienen las chicas preparadas, es para el tratamiento con los papás. Entonces si encima hay un desconocimiento de la modalidad que tiene el grupo de padres de esta escuela, a veces es como que se hace doblemente difícil para una maestra nueva...*

*E2:- me parece que con los grupos es con lo que mejor se manejan...si estuvieran solos en una isla con chicos, andarían bien...pero están los padres, están los directivos ... están los compañeras...*

*N1:- Que me parece que también tiene que ver con el límite entre no engancharse tanto con los padres , ese límite entre me enganchó mucho o soy fría o no poner tanta distancia o involucrarme ...es como que es un tira y afloje constante...y qué hago...y le pregunto esto...y se puso a llorar ...hago una palmada o no ...por ahí...qué hago...es constante...Hasta que uno va viendo cuál es específicamente el rol. Que es algo que uno no practica, no hace en la residencia ...es totalmente nuevo. Quizás la situación de enseñanza uno ya la pasó ...*

*N2:- muchas veces vienen y te cuentan sus problemas...y vos no sabés qué hacer...*

*N1:- claro...cómo hacer para separarlo*

- Sobre la relación con los colegas

*E3:- los espacios físicos y los espacios de diálogo también ...que uno puede llegar a tener con el personal, con el equipo directivo...si hay espacio para poder tener con sus compañeras, espacios creados..., tal vez no los hay...*

En las entrevistas grupales, aparecen también referencias a la necesidad del novato de ir conociendo más acerca de sus propias condiciones en este tiempo de su primera experiencia profesional.

*E1:- yo creo que una cosa que tienen que hacer es aprender a superar estereotipos ...*

*E3:- esos mitos...*

*E1:- esos mitos, esas cosas que tenés que ser...*

*N7:-Por ahí este tema de la relación entre personas, eso que decía N6 recién, no sólo en el momento en el que se desarrolla o la reunión de padres o la entrevista, el poder conversarlo después , lo escupo en algún lado, me lo saco de encima, la angustia, la alegría o lo que sea, poder verbalizarlo, bueno lo conté, bueno lo escribí , bueno...algo hice con eso que me pasó.*

*N6:- ...Y también conocerme, hacerme conocer y conocer a los chicos. Y conocerme yo como docente...*

En cuanto a **los modos de legitimación del propio saber**, "pasar la prueba" aparece como la situación que reportaría a los novatos la posibilidad de sentir que su saber, vale. Legitimación que deviene de dos fuentes: los alumnos y los pares. Son los otros, quienes " aprueban" el saber propio, ya sea porque lo utilizan como medio para el acceso al cambio – como en el caso de los resultados del aprendizaje en los alumnos- ya sea porque convalidan desde " su saber" del colectivo profesional el saber del docente principiante.

En su propia práctica, los novatos buscan la confirmación de lo que saben a través de la percepción de los resultados del aprendizaje; la aprobación de los padres- expresada en el agradecimiento, la confianza, en el caso de la escuela de gestión privada-; la aprobación del directivo- en ambos tipos de escuela. Así, la " rendición" de lo hecho en el aula, de los proyectos previstos, a la dirección, pareciera ser la vía que buscan para obtener la aprobación esperada.

Los expertos- especialmente para el caso de la escuela de gestión oficial- ponderan el valor de la experiencia como modo de legitimación del saber del novato. Comprobar el saber "sobre la marcha"; "probándo-se". El valor de la experiencia, la libertad para probar, el riesgo de aventurar-se, son modos de legitimación percibidos por los expertos, que estarían indicando aquello que los novatos no logran avizorar aún: un cierto margen de autonomía profesional; la independencia de las figuras tutelares; la posibilidad de equivocarse.

Esta búsqueda de la propia legitimación aparece convalidada por los testimonios referidos a la evocación de los acontecimientos más felices de la primera experiencia profesional. Los recuerdos están asociados a la retroalimentación afectiva que proveen los niños pequeños, lo que comenzaría a constituirse en un modo de construcción del propio rol "docente": ser reconocida como "maestra" a partir del afecto que expresan los alumnos. Y también al hecho de "estar" - "estar" en la escuela, "estar" en la sala; "estar" con los chicos- y "dar" -"hacer": dar de sí; hacer para otros, como elementos constitutivos de la imagen de sí que empieza a construir el novato. También se mencionan el reconocimiento que proveen la aprobación del directivo, la confianza que manifiestan los padres; y las experiencias de acompañamiento, de apoyo, que permiten empezar a sentirse miembro de un equipo.

En contrastación con esto, los acontecimientos evocados como aquellos más difíciles en el primer año de trabajo están asociados a las dificultades del novato para establecer un vínculo de afecto, de confianza con los niños pequeños; a la dificultad para ser aceptada por ellos, para poder cuidarlos y proveerles satisfacción; y a la falta de ayuda, al maltrato, a la dificultad para comprender las particularidades del entorno.

El reconocimiento que proviene de los alumnos y de los docentes, en tanto modos de legitimación del saber del principiante, aparece también en las entrevistas de validación.

- Sobre el reconocimiento de los pares

*N6:- por ahí hay compañeras que preguntan más que yo o inclusive el hecho de haberme recibido ahora hace que tenga las cosas mucho más frescas que mis compañeras que por ahí algunas tienen 10 años y preguntan ay! ¿pero esto? ¿a dónde apunta? Inclusive hemos tenido distintas formas de pensar por la formación ¿no? y que te digan qué bueno esto ¿no? desde una maestra que te diga qué bueno esto que aportaste. Así que no es que estamos marcadas.( risas)*

*N7:- y con tus compañeras, mejor...nosotras tenemos una coordinadora pedagógica y todo, pero como que el intercambio entre nosotras es muy enriquecedor ...es como que lo te baja un directivo es más desde arriba, desde la teoría...en cambio está bueno el intercambio entre nosotras...siempre está una compañera que te da una mano o te dice está bien, dale para adelante....*

*N1:- sólo lo referido me parece específicamente a la situación de enseñanza. Al estar...se supone que tenemos lo último...entonces por ahí recurren a nosotras ...¿ por qué no me mirás esto...Uds que aprendieron a planificar así...?*

*N3.- y te sentís re-importante. A mí me pasó en el Jardín de la tarde, con una planificación, nadie me la revisaba y comparaban con ...el turno de la mañana como si fuera una escuela de vaya a saber qué época...*

*N6:- a mí me pasó que una vez mi coordinadora se llevó un par de planes míos para llevar a su profesorado tomando mis planes de base para trabajar con sus*

alumnas...bueno, un orgullo para mí...Y le pregunté por qué. Y porque me gusta tu forma de trabajar, es muy clara la forma de planificar ...

E2:- vienen con las pilas recargadas...

E4:- claro, ¡no es lo mismo! porque una maestra principiante que tiene muchos años menos que uno, y si es creativa tal vez hasta trae ideas, propuestas que uno a través del tiempo...como que uno va a lo seguro...y yo creo que uno también se enriquece ...y eso hay que hacérselo saber a la otra persona porque tal vez ni ella sabe que eso que está haciendo está bien y de golpe el hecho que uno...

E2:- la gratifica...

E4:- que bien que te salió, o resultó...y hacérselo ver, si uno toma esa idea, hacérselo ver...valorizarla...valorizar lo positivo...

#### - Sobre el reconocimiento de los alumnos

N3:- y cuando te imitan...¡Es un orgullo! ...( risas) Las mamás me preguntan quién es Juan Pirulo...¡Soy yo! Que hablo por el celular con Juan Pirulo...Se van a pensar que soy loca... Se enganchan con mi locura, para mí...porque eso tienen...Yo soy bastante desestructurada porque son los más chiquititos a parte, y entonces a lo mejor...Yo soy re payasa...Y entonces te imitan...los mismos gestos ...los mismos sonidos...

N3:- las respuestas de los chicos, cómo lo pusieron en práctica...si resultó o no, lo ves en el chico ...bueno lo expliqué bien, lo mostré bien, bueno, el chico lo logró...

### III.3.2.4 Fuentes y modos de acceder al saber necesario

El material aportado por los dos casos estudiados, permite identificar tres clases de figuras que representarían para los novatos **fuentes de “saber autorizado”**: los pares<sup>2</sup> mencionados en los dos tipos de escuelas- y los que aparecen en los testimonios de la escuela oficial: las figuras investidas de autoridad- representadas por el propio padre, la directora- y los expertos externos.

**Las situaciones en las que los novatos aprenden aquello que necesitan saber** están relacionadas con:

- la “misma vida cotidiana de la escuela” , es decir “según se van presentando los acontecimientos” ;“hacer el trabajo mismo”, vivir la vida cotidiana del trabajo, “aprender a hacer el trabajo, trabajando”.
- el intercambio con los pares- formales como el caso de la reuniones de personal e informales, como las conversaciones en el patio
- acciones previstas ya por la organización, como el caso de la capacitación en servicio-mencionada sólo en la escuela de gestión oficial-cuya demanda resulta difícil de ajustar a los requerimientos puntuales de un docente novato una vez que ingresa a la escuela.

**Los modos en los que el docente novato busca aprender** refieren a los encuentros con los pares, tanto en sus modalidades formales como informales. La



consulta a los pares; los ejemplos que ellos proveen; las orientaciones que aportan- especialmente en las situaciones de inicio del ciclo escolar- , aparecen como los modos que encuentra el docente novato - de la escuela de gestión privada- de aprender aquello que necesita saber. Para el caso de la escuela de gestión oficial, los modos parecieran estar centrados en la propia capacidad del novato para observar, escuchar, preguntar; como un estado de alerta que le permitiría “capturar” la información que necesita.

El material aportado por las entrevistas grupales, confirma el que surge de los casos estudiados. La observación del modelo que encarna un docente experto pareciera una vía privilegiada tanto en la opinión de los expertos como de los novatos. Son los expertos, quienes advierten los riesgos de la “imitación”- en el sentido de “copia”, de “réplica”- y la importancia de ir “animándose” a probar, de ir dejando en el trabajo la propia impronta.

- Sobre la observación del docente experto en tanto modelo

*E1:- yo no sé si te acercás a la experta, pero que la mirás de lejos...¡la mirás!*

*E2:- el sentimiento de admiración...*

*E1:- yo pienso que no se acercan ...Hay maestras que vos las mirás y decís, ¡la p...!*

*E2:- la tiene ¡tan clara!...*

*(risas)*

*N.1:- ...Y yo lo aprendo de mi compañera. Eso no lo encontrás en la bibliografía. El día a día...Y también veo cómo se comunica con los padres, qué cosas se pueden hacer, qué cosas no...*

*N.1:-...Entonces es observar...hacer alguna pregunta...mirar por ahí a alguna persona ...*

*N2:- cómo contestar...*

*N1:- cómo contestar...mirar por ahí a alguna persona que está hace unos años...preguntar a alguna compañera que te pueda decir...*

*N2:- uno va mirando a las maestras que más experiencia tienen y ver cómo se van relacionando y una va aprendiendo de...cómo tratar a los padres ....*

*N3:- es que igual en ese sentido no hay bibliografía que acompañe. Son relaciones de personas que se van construyendo y nunca sabés con qué te van a salir y tenés que tratar de ...*

*N4:- y uno tiene que tratar de buscarle la vuelta y ver cómo llegar a cada uno...porque no todos son iguales..*

- Sobre los riesgos de la imitación del modelo

*E4:- hay gente que viene con muchas inseguridades y va a tratar de copiar, de exprimir y sacar y no sé si tener la picardía de decir bueno, acercarse porque se siente insegura en tal o cual cosa...*

*E3:- yo puse tres aspectos de las maestras principiantes que a lo largo de los años uno nota que quedan como una impronta en cada una de las maestras que siguen, que fueron entrando. Al estar casi 25 años, una ve pasar muchas...y son aquellas que copiaron modelos y siguieron copiando, y continúan copiando, y siguen teniendo la mentalidad y las*

*características de otra maestra, que por ahí fue su maestra en la residencia, y sigue teniendo la misma modalidad para tratar a los chicos, para hacer una incentivación...*

- Animarse a probar

*E4:- el error para mí es no poder encontrar...animarte a hacer lo tuyo. Es mucho más difícil...este proyecto lo planteé yo, me pueden decir que está mal, que está mal hecho, es mío...es mucho más fácil hacer lo que ella me prestó...Y así van pasando...lo que dice E3 es cierto, van pasando los años, diez años, y sigue usando el proyecto tal...*

*E.3:Y está aquella otra maestra principiante para mí, que es la maestra que recrea. Que es la maestra que pregunta a una, a otra, y después dispara, y hace las cosas muchísimo más alto, con más vuelo, que todo aquello que recogió.*

*E4:- y animarse a probar ...y muchas principiantes que empiezan, en colegios numerosos... no se les hace fácil porque no es fácil trabajar...*

En este proceso de adquisición de experiencia en el trabajo, los apoyos que los docentes novatos identifican como **necesarios** están relacionados con aquéllos que aportan los otros docentes y los directivos- en tanto proveen información que los ayuda a orientarse en el contexto de desempeño, en las prácticas cotidianas- , y también con los que provienen de los padres- en la medida en que aprueban el trabajo, respaldan, confían- y de los alumnos- en tanto gratifican a través de los logros que van alcanzando en el aprendizaje y fundamentalmente a través del vínculo de afecto.

El material que aportan las grupos de validación enfatiza la función de apoyo que cumplen las relaciones intersubjetivas para los maestros novatos.

- El apoyo de la directora

*E1:- Si vos me decís qué necesité yo....a mí me lo dio mi directora. Me planteó, me puso, me dijo mirá esta es la escuela, trabajamos así, algo....viste..*

*E2:- claro, un lineamiento...*

*E1:- yo creo que uno necesita un asesoramiento inicial....*

- El apoyo de los pares

*E.1: Yo en curso que hice decían que la maestra aprende más en la institución donde va a desarrollar su tarea y de sus compañeras que en el profesorado. Porque sí, las maestras traen un montón de material intelectual rico, todas las novedades en métodos...pero lo que vos aprendés en tu escuela y con tus compañeras...*

*E3:- pone en acción todo eso...*

*E3:-Yo creo que buscan a las expertas. Hay un mayor interés por absorber todo aquello que les falta para tener conocimiento de lo que es estar en la acción docente ....*

*N3:- Yo también siento que me apoyé más en personas que en bibliografía. Como que...la bibliografía sí, te dice, pero ahí quedó. Pero vos como que estás buscando.....hay que masticar todo...*

*N5:- Como que eso ya está incorporado, como que ahora uno va buscando otras cosas. Es como si eso uno ya lo tiene dentro y...bah yo lo siento así ...*

*N3:- yo estoy buscando personas ( risas) Mirá me pasó esto, qué hago, vos qué hiciste, qué harías...*

- **Los estilos que presentan los apoyos**

*N6:- A mí lo que me pasa es que ...tengo personas, que depositaron toda la confianza en mí y me dejan ...En ese sentido tengo muchísima libertad pero hay otras que me acompañan desde el lugar ...bueno, si necesitás algo, estoy, me tenés acá , si querés recurrí a mí. Entonces está como en un lugar de caminar al lado. Y otras que me tratan de igual a igual, sin ningún prejuicio porque sea nueva este...y para mis compañeras los aportes míos también son válidos ..*

*N1:- Yo...creo que a veces (la escuela) ...hace como si nada. Como que da un poquito, a ver qué pasa. Pero bueno...¿vos sos principiante...? No, nadie se da cuenta, todos hacemos como si nada, como para decirle confío, te doy el momento, pero también estar expectante a veces de ...a ver cuándo necesita esto o aquello...y a veces pasan algunas cosas y ahí es cuando yo decía que el principiante de tener que recurrir constantemente . Es como que está . Hay veces que deja pasar y no estar encima constantemente. Me parece que eso por ahí ahoga y no permite que uno pueda estar tranquilo.*

*N3:- aparte que eso es como una humillación. Te re frustra. Estar todo el día con la principiante, vos no sabés nada, tampoco eso...porque es horrible. Pero sí, darte un poquito de libertad para ver como te manejas ...yo creo que es nuestro caso. Nos dan cierta libertad para trabajar tranquilas. Nadie viene todo el tiempo a ver ésta qué está haciendo. Yo al menos no lo veo así. Sino todo lo contrario.*

Entre los apoyos que los docentes novatos encuentran disponibles en la institución escolar, se mencionan las reuniones docentes- ya sean las que incluyen al colectivo de la institución o las reuniones por salas; la figura del directivo- en ambas escuelas- ; la capacitación en servicio y el equipo de orientación escolar – en el caso de la escuela oficial, la psicopedagoga de la institución- en el caso de la escuela privada; los docentes expertos; la consulta bibliográfica. Apoyos que –según los casos - proveerían orientación técnica y/o contención emocional. En las entrevistas, la capacitación en servicio, el equipo de orientación escolar, la psicopedagoga de la institución – en tanto apoyos disponibles en la institución escolar- sólo fueron mencionados por las directoras y los docentes expertos y no por los novatos.

El material que aportan las entrevistas grupales, refiere al apoyo de las expertas, a la modalidad de trabajo en pareja pedagógica ( para las salas de Maternal) y a las características personales del propio novato como apoyos disponibles en la primera experiencia profesional.

*E3:- yo por ej...se han acercado a mí principiantes para preguntarme para pedirme algún apoyo teórico y algún apoyo práctico de la práctica docente diaria que por ahí no lo pueden resolver o para pedir bibliografía sobre un determinado aspecto que por ahí se dan; cuenta que les falta...y uno ahí ...les da un acompañamiento...*

*N3:-...Igual mi caso es especial por el hecho de que yo trabajo en pareja. Entonces yo mucho apoyo lo tengo de mi compañera.*

*N6:- claro, yo no siento que tengo una marca que diga que yo soy ...no para nada...*

*N3:- esto va con uno me parece...*

*N6:- no lo siento con nadie ...quizás fui yo en mis actitudes o en mi búsqueda de preguntar, de recurrir ...entonces ahí noté ya que estoy, preguntame lo que quieras, teneme de apoyo...ahí sí...pero porque fui yo, no porque lo haya sentido de afuera.*

**Los apoyos que usan los docentes novatos** son aquéllos que se dan en ámbitos de cierta "confraternidad". Son los que provienen de los pares- especialmente de la maestra celadora en el caso de la escuela oficial. El contenido de dichos apoyos pareciera concentrarse en las informaciones a las que los pares acceden en tareas de capacitación y al traspaso de "recetas" – en el sentido de orientaciones prácticas probadas que se transmiten al modo de " fórmulas". Las orientaciones de la dirección- en la medida en que ésta tenga un estilo "abierto"- constituyen otros tipos de apoyos que usan los novatos en la situación de primer empleo.

Las propias experiencias previas – las de la residencia pedagógica y sus experiencias como "maestra auxiliar" (o maestra celadora)- constituyen otros puntos de apoyo para los novatos.

También adquiere el sentido de "apoyo" el espacio de autonomía que la institución le habilita al novato y que le permite ir "probando" y "probando-se".

Para los grupos de validación, los apoyos que efectivamente usan los novatos refieren a las producciones de las expertas- uso que adquiere el sentido de la "copia" o "imitación"-; las orientaciones del equipo de conducción y las de los pares.

*E4:- el error para mí es no poder encontrar...animarte a hacer lo tuyo. Es mucho más difícil...este proyecto lo planteé yo, me pueden decir que está mal, que está mal hecho, es mío...es mucho más fácil hacer lo que ella me prestó...Y así van pasando...lo que dice E3 es cierto, van pasando los años, diez años, y sigue usando el proyecto tal...*

*N6:-...las entrevistas iniciales y entrevistas del desarrollo del año en donde me enfrenté con situaciones en donde si no estaba mi coordinadora pedagógica no sabía para dónde dirigir las...*

*N3:-Hay cosas que bueno...es la primera vez de todo. Tu primer grupo , las primeras experiencias de enseñar ...técnicas, que de repente yo no sabía cómo hacer, cuando tenemos que incorporar el segundo color, de no mezclar...Son pavadas pero que van haciendo a todo...Y yo lo aprendo de mi compañera. Eso no lo encontrás en la bibliografía. El día a día...*

*N7:- Pero también aprendí mucho de mis compañeras. Al ser cuatro salas de la misma sección eh...tenemos mucha comunicación entre nosotras. Inclusive el proyecto anual lo planificamos juntas ...aprendí un montón*

Las reuniones de personal y los intercambios informales en espacios intersticiales-especialmente el patio- parecieran ser las **oportunidades de intercambio** más frecuentes con colegas que encuentran los novatos en la escuela.

Situaciones en las que se irían interiorizando de la cultura escolar y de aspectos didácticos del trabajo en sala. En estos espacios intersticiales-durante la jornada-tienen lugar consultas y circulan las experiencias del principiante y las del docente más experimentado, en un tiempo siempre breve, con la impronta de la urgencia.

Las reuniones de personal - que no resultarían suficientes en cuanto a su frecuencia- posibilitan el intercambio de saberes desde posiciones diferenciadas con respecto al saber-hacer: la del novato y la del experto. Aparecen como una de las pocas instancias de encuentro en las que los novatos y expertos pueden trabajar juntos. Son reuniones que están previstas en la institución con una periodicidad determinada y en las que los modos de agrupamiento parecieran depender de los objetivos que la dirección tiene fijados para esos encuentros y que no siempre responderían a las necesidades de intercambio que experimentan los docentes.

En cualesquiera de los casos, ya sea para los encuentros formales o informales, sería la falta de tiempo lo que estaría obturando la posibilidad de los intercambios. Falta que tiene que ver con la vida diaria de la escuela- la dependencia estrecha de los niños pequeños en relación con la figura de la maestra, que hace difícil reemplazarla durante la jornada; la normativa propia de la escuela infantil que indica que la maestra debe permanecer con su grupo en las horas de materias especiales- y con las dificultades para la previsión institucional de esos espacios- dificultades para consensuar días y horarios; la situación de sobreempleo de algunos docentes; la situación de movilidad entre titulares y suplentes en el caso de la escuela oficial; la jornada extendida en el caso de la escuela privada.

La posibilidad de realizar observaciones de clases entre pares aparece mencionada como sugerencia -por uno de los expertos- para poder intercambiar un saber técnico.

De todos modos, tanto las situaciones efectivamente identificadas como aquéllas sugeridas, aparecen asociadas a la queja: la falta de tiempo para el intercambio; la falta de tiempo para la relación con los colegas; la imposibilidad de "dejar al grupo". Limitaciones que los docentes tratan de contrarrestar con la comunicación informal en el patio y con encuentros autoconvocados fuera del horario escolar.

La demanda de tiempos y espacios para los intercambios; y la queja por la falta de los mismos, aparecen también en el grupo de validación de las expertas. Las oportunidades de intercambio son valoradas como instancias de enriquecimiento mutuo.

*E4:- claro, ¡no es lo mismo! porque una maestra principiante que tiene muchos años menos que uno, y si es creativa tal vez hasta trae ideas, propuestas que uno a través del tiempo...como que uno va a lo seguro...y yo creo que uno también se enriquece ...*

*E2:- A mí siempre me pasó ...que las principiantes me buscaban afuera de la escuela para preguntarme cosas...íbamos a tomar café...o querían venir a mi casa ...siempre me buscaban como informante, eso siempre me pasó, aunque no sea en la escuela. Necesitan información y la valoran...*

*E1:- ahora que realmente las instituciones le tendrían que dar a la maestra para su salud...psíquica esos espacios de reflexión común...no sobre temas muy...sobre temas puntuales, de la tarea diaria...Yo creo que incluso lo necesitamos, porque estamos muy solas.*

*E.1:Fijate que a pesar de que trabajamos con gente, con maestras, con pares, es el momento del patio...todo apurado...*

En el grupo de validación de los principiantes, las oportunidades de intercambio-formales e informales-son valoradas como medios que permiten aprender con otros; obtener información que responda a determinadas urgencias; ganar confianza en las relaciones entre colegas. Los testimonios aluden también a cierta tensión entre una necesidad reconocida: contar con más oportunidades de intercambio, y las dificultades para poder efectivizarlas.

*N7:- ...Y también una vez planificamos las cuatro maestras juntas y pudimos concordar la forma de la grilla y las actividades. Fue muy enriquecedor poder planificar juntas...nos llevó toda la tarde ( risas) fue muy enriquecedor, escuchar otras visiones...*

*N6:- en mi caso, la propia escuela se propone espacios de capacitación. Tenemos un horario, dentro del horario de trabajo, en el que nos juntamos con todas las maestras y también tenemos reuniones con dirección para ver hacia dónde vamos...y coordinaciones específicas.*

*N1:- no sólo formales. Por ej. yo trabajo en el mismo lugar en el turno de la mañana y algunos días en el de la tarde. Y esos dos días comparto el almuerzo con todas maestras expertísimas y con la vicedirectora entonces por ahí ...decirle hola Marga...¡ ay no cómo le voy a decir así! ese compartir algo fuera de la rutina escolar te hace ganar confianza y poder compartir las cosas que nos pasan. O cuando algo sale bien o cuando no o acercarte para hacer una pregunta...por ahí compartir cosas simples, porque son simples, pero que hacen que uno se desestructure...un poco también...*

*N2:- hay espacios formales donde uno puede plantear todas las dudas que tenga o también uno agarrar de golpe a alguien y rápido por favor, necesito tal cosa...*

*N1:- el momento del patio también...*

*( se superponen voces)*

*N6:- y cómo vas con el cuadernillo, y con catequesis...como que aprovechamos los momentos de patio, o compartimos los almuerzos porque hay comedor en el colegio entonces ...y tratamos de salir también. Y con algunas tenemos otras actividades que compartimos también... nos juntamos por ahí en alguna cena...*

*N6:- yo considero que además de las horas de trabajo con los chicos, sería necesario también tener un espacio de intercambio entre nosotras...Lo que pasa es que cuesta un montón ...Como espacios fuera del horario escolar o incluidos en el horario escolar pero que los chicos no estén, de esto, ¿no?, de poder contagiarnos de experiencias, de capacitarnos...como también evaluar ...*

*N3:- a mí me parece como medio utópico eso de tener tiempo de reunirse fuera del horario escolar ...poder plantearse las dudas, intercambiar...Creo que es bastante imposible que se dé eso...más que nada porque te condiciona el contexto...mantener la*

*casa, trabajar doble turno, no tiene ni un minuto, y tiene que hacer diez mil cosas para el otro día... Yo lo que noto es que no hay tiempo para eso ...*

La situación de primer empleo, ubica a los docentes novatos ante la **confrontación de modelos** con relación al trabajo profesional: el que ha sido construido a lo largo del propio trayecto de formación y el que encarna la institución escolar. Confrontación entre las representaciones previas de los docentes novatos con respecto a los alumnos y las necesidades de los alumnos reales; confrontación entre los saberes prescriptos y las situaciones que la realidad del aula plantea- en cuanto a la organización del tiempo, la duración de las actividades, los perfiles de conductas de los alumnos, las concepciones acerca del uso de recursos técnicos y materiales-; confrontación entre los modelos que proveen los otros docentes de la institución y el "sello" propio; confrontación entre el estilo institucional y el propio estilo.

La confrontación entre los modelos de hacer el trabajo que el docente novato trae y los que encuentra en la institución en la que ingresa a trabajar genera en los novatos un proceso de adaptación a la cultura institucional. Adaptación que pareciera implicar significados ligados a la necesidad de preservar el puesto de trabajo y por otra parte posibilitaría procesos de cambio en los novatos.

En el grupo de validación de las expertas, el sentido de la confrontación refiere fundamentalmente a la oposición "inexperiencia-experticia", relacionada también con los diferentes grados de conocimiento de la cultura institucional.

*E4:- o a veces hay un desfazaje en el sentido que bueno, por más que el personal que hay le abra las puertas hay veces que ...recién empieza, trae un montón de ideas...a veces le cuesta adaptarse a ...esto no se puede hacer, a la crítica o el consejo del maestro más experto , hace que parece que todo lo que quiere está mal y bueno, hay que buscar el punto medio...*

*E.2:...Entonces ahí empieza a haber una brecha entre las novedades que trae el nuevo y la experiencia sin novedad que tiene el experto. Y puede haber roces...ahí también....*

*E3:- qué proyecto tiene la institución, porque depende también de en qué institución uno esté puede o no aplicar aquellos conocimientos que nos hayan dado como alumna. O sea, no siempre lo que me fue dado como alumno en un profesorado lo voy a poder aplicar en cualquier institución. O me voy a tener que adaptar a la institución con mis saberes y seguir sabiendo que esos saberes son de esa forma pero yo me tengo que adaptar a la modalidad, al proyecto de la institución...o voy a tener....*

*E2:- conflictos...*

*E3:- conflictos ...o voy a tener que cambiar de institución si realmente no me adecuo a ésta...*

En el grupo de validación de las maestras novatas, la confrontación estaría dada entre "adaptarse al estilo de la institución/ al estilo de otros colegas" y

“mantener el propio criterio”( que expresaría aquello que fue aprendido durante la formación de grado).

*N3:-Cómo manejar una situación en la que ves que la persona que tenés al lado, con la que podés trabajar a la par, le gusta, y a veces no le gusta ...y qué hacer, lo sigo haciendo , no lo sigo haciendo, mantengo mi estilo, no lo mantengo .....*

*N7: - presiones institucionales...el cuadernillo..que a veces vos pensás bueno ¿ y cuándo hay tiempo para que jueguen...?No hay tiempo libre, para la expresión corporal...*

*N4:-...A mí me dijeron que el chico tenía que explorar el material...bueno, no, no puedo dejarlos porque no pueden ensuciar la pared, el piso, la mesa...Vas en contra de un montón de cosas...lo querés cambiar pero no podés ...Te miran...yo tengo cámaras en la sala...*

*( A coro: ¡¡¡noooo!!!)*

*N7:- bueno yo había hecho la residencia en un colegio mucho más chico, con grupos más chicos y re noté el cambio ...es distinto, esto de los hábitos es mucho más fácil trabajarlo con un grupo más reducido, esa cosa del orden y la atención.....*

**Los cambios** que tienen lugar en los docentes novatos **en relación al saber-hacer el trabajo** a lo largo de la primera experiencia profesional aparecen relacionados con un conjunto de habilidades de tipo instrumental y con un conjunto de modificaciones actitudinales.

Entre las habilidades instrumentales, se mencionan: cambios referidos a la habilidad para la organización del tiempo, cambios referidos a: la elección de estrategias de enseñanza, la habilidad para diagnosticar los intereses de los alumnos, la formación de la capacidad para tomar decisiones, la habilidad para percibir los cambios en el grupo de alumnos, la capacidad de adecuación de las acciones de enseñanza al contexto, las habilidades para el uso de materiales, la posibilidad de alcanzar objetivos relevantes con los alumnos.

Con relación a los cambios actitudinales: la posibilidad de disfrutar con la tarea, mayor flexibilidad frente a las situaciones de enseñanza, una cuota mayor de paciencia y hasta un sentimiento de afirmación de la elección profesional.

En los dos casos- tanto a nivel de las habilidades como de las actitudes- estos cambios expresarían un creciente saber instrumental y la progresiva configuración de un estilo propio.

Refieren a cambios centrados en el docente como persona, a cambios en los recursos instrumentales que van acuñando los novatos y a un mayor conocimiento de la vida cotidiana escolar, que permitirían al principiante alcanzar un grado mayor de “naturalidad” en la acción- como si se tratara de estar más “suelta”, más cómoda en la acción. También, lograr mayor flexibilidad en la práctica, generaría en los novatos una sensación de mayor seguridad en sí mismos; la posibilidad de ir ensayando, probando diferentes recursos para el trabajo en la sala; una mayor



comprensión de las características de los alumnos, la posibilidad de ir aprovechando experiencias anteriores.

Estos cambios en el saber-hacer el trabajo, estarían asociados a dos tipos de condiciones: un “ amoldarse” progresivamente a las “ formas de hacer en la institución” por un lado; y ciertas condiciones personales - en el sentido de cualidades innatas: “*don para la enseñanza*”, “ *magia...*”- que se incrementarían con el paso del tiempo, con los apoyos externos recibidos y el propio “*afán de superación*”.

En el grupo de validación de las expertas, las referencias a los cambios en el saber-hacer hablan de la pérdida del temor y de la progresiva capacidad de reflexión sobre la propia práctica.

*E3:- la pérdida de los primeros temores...*

*E1:- hay una reflexión sobre la propia tarea. Yo creo que eso es importante... Tal vez te lo da la experiencia. Pero hay un tiempo que vos tenés que reflexionar sobre tu propia tarea y reformularla. Y creo que es importante. A la larga lo hacés. Pero te lleva tiempo... Cuando sos más joven...*

*E2:- ...no sos tan autocrítica...*

Para el grupo de validación de las novatas, los cambios tienen que ver con la posibilidad de aprender de la experiencia; y con una mayor cuota de confianza y seguridad en sí mismo.

*N2:- igual una va aprendiendo de lo que se va equivocando y dice...tendría que haberlo hecho de otra manera ...*

*N6:- y de hacer cosas que este año no hice, que no llegué a hacer...*

*N3:- o no voy a hacer cosas que este año hice...*

*N5:- la experiencia como decíamos...por ahí hiciste una actividad y te salió mal y bueno, ya para la próxima vas cambiando...*

*N3:- la confianza en uno mismo. Es como que te sube la autoestima: yo puedo. Una vez lo hice mal, pero la próxima me va a salir bien. De entrada te vas a chocar con una y mil cosas...a lo mejor la técnica te salió horrible ...pero después no...*

*N2:- te ves más segura y eso te va dando más seguridad...*

*N4:- el tener confianza y estar segura en lo que uno hace...los chicos lo notan un montón. Yo lo noto con los míos...*

*N6:- animarse también a compartir actividades con otras salas...Comparar...¿ a mí me salió así...? no, pero me salió de este otro modo... tenerlo en cuenta para el año que viene...eso también ayuda y da confianza...*

### III.3.2.5 El papel de “los otros”

Se trata en este punto de mostrar qué dicen los entrevistados de los casos estudiados y aquéllos que conformaron los grupos de validación acerca del papel que desempeñan los directivos, los docentes expertos y los otros docentes

principiantes en relación al aprendizaje de los modos de trabajo y al apoyo y la contención emocional de los novatos.

Con relación al **acompañamiento del directivo**, éste estaría dado por el hecho de que el directivo es reconocido como referente del estilo institucional para el maestro que recién se inicia.

Sería el estilo de la dirección- más o menos "dirigista"- el que tendría relación con el margen de autonomía que puede ir construyendo el principiante en su trabajo.

Las posibilidades de que el directivo se constituya en un acompañante del docente novato estarían en relación con la experiencia del director en el trabajo docente: haber pasado por el aula, para poder orientar. El acompañamiento de los directivos a los novatos estaría ligado a: las orientaciones para la realización de actividades y básicamente al hecho de que el directivo estaría expresando el apoyo de la institución, apoyo que aparece asociado al hecho de que el novato es un docente que está acreditado para ese trabajo, en el que se puede confiar, a quien se le puede abrir un espacio de autonomía a nivel de las decisiones pedagógicas.

El acompañamiento del directivo es significado de dos modos por los docentes novatos y por los expertos, respectivamente. En el primer caso, pareciera que dicho acompañamiento es identificado en relación con las situaciones de conflicto que se le presentan al docente novato-acompañamiento que representaría la figura de autoridad adulta junto al novato. Esto es así especialmente para el caso de la escuela de gestión oficial; y con los reclamos de ayuda para el trabajo en la sala- reclamos para contar con una maestra auxiliar- en el caso de la escuela privada. Para los expertos, en cambio, el acompañamiento que el directivo brindaría al novato remitiría al apoyo pedagógico- desde los roles de observador de su desempeño en la sala, evaluador y asesor- especialmente para el caso de la escuela oficial.

La información que el directivo aporta al novato acerca del P.E.I.,y – en el caso de la escuela oficial- la observación de sus clases y los informes de devolución, hablarían del papel que el directivo puede cumplir en el aprendizaje del novato en relación con los modos de trabajo. El trato profesional, el sentirse "escuchado y entendido", la confianza en la relación, aportarían apoyo y contención emocional al novato desde la figura del directivo.

En el material aportado por las entrevistas grupales, se convalidan estas ideas acerca del acompañamiento del directivo y se señalan las diferencias que se presentan cuando se cuenta o no con dicho acompañamiento.

*E.1: Yo creo que para empezar una maestra tiene que tener una buena directora. Yo creo que si vos me decís qué necesita una maestra, y bueno, un equipo de conducción que la ponga... que la pare...*

*E4:- que la ubique...*

*E1:- que la ubique. Que le diga, bueno mirá esta escuela, acá... un buen diálogo, para empezar... para llegar...*

*E4:- que no se sienta como sola ...*

*E1:- nosotras estamos en este barrio, estas son las características ... Nosotras hacemos todos los años una estadística con los grupos que tenemos. Tales son de esta religión, padres con secundario, padres con primario incompleto... Mostrarles esas estadísticas a las chicas que recién empiezan. Mirá estas son las características. Mirá lo que nos pasó. Tenemos hijos de inmigrantes, tenemos peruanos, tantos brasileros, tantos chilenos ... Esos son datos importantes, que a vos te muestran una población general de la institución que a vos te muestran dónde estás parada. Yo creo que una buena directora tiene que recibir a la nueva con una cantidad de datos que son importantes. Además de mostrarles cómo es la institución; ver la institución; acompañar... ¿qué necesita una maestra ...? yo te digo: una buena directora para acompañar.*

*E4:- lo que pasa que yo creo que lamentablemente lo que vos planteás de la directora, no siempre ocurre. Sobre todo en los privados donde tal vez, al revés, la directora quiere un perfil de maestra y la maestra que entra a veces no sabe qué realmente esperan de ella. Entonces si uno va a un panorama incierto....*

*N.5:-... Cuando hice una suplencia en un instituto, de tres semanas y ahí sí, al tener el grupo a cargo, ¡uy, me faltan algunas cosas!... y aparte que no veía apoyos por ahí porque era una suplencia. No veía apoyo de los directivos como que... no me venían a observar... te daban las cosas y .. ¡hacélas! si te salen, te salen, y si no te salen, no te salen..*

*...por ahí me quedaba tiempo libre ... claro cuando me daba cuenta que quedaba tiempo libre, traía yo material ... por ahí ellos ni se fijaban ni...*

En cuanto al **papel que pueden cumplir los maestros expertos** en la formación profesional de los docentes novatos, en relación al aprendizaje de modos de trabajo, los expertos proveen: orientaciones referidas a los alumnos con dificultades; a los grupos con dificultades; orientaciones respecto a la organización del tiempo diario; a las actividades, a los modos de realizarlas ; y se constituirían- a los ojos de los novatos- en modelos de trabajo. Todo un conjunto de orientaciones acerca de aspectos normativos e instrumentales de la tarea que configurarían una ayuda para que los novatos vayan apropiándose del estilo institucional. Los expertos también estimulan a los novatos en la práctica- en el sentido de prueba, de ensayo- de diversas estrategias de acción, y ésta también sería una vía para aprender los modos de hacer.

En cuanto al apoyo, la orientación, la contención emocional que los expertos proveen a los novatos, los testimonios remiten a: el acompañamiento del grupo de pares que estimula, tranquiliza al novato; el respeto por el espacio del novato, por su tiempo para la búsqueda de ayuda- que evitaría situaciones vividas como de

“intromisión”, de “invasión”; el apoyo emocional que protegería de la sensación de frustración a la que está expuesto el novato; el acompañamiento de los expertos para que el novato empiece a relacionarse con su grupo de alumnos, con su grupo de pares; la creación de un ambiente “cálido” de trabajo; la aprobación – a través de juicios evaluativos del tipo de “*lo estás haciendo bien*”, “*ya te va a salir mejor*”...- que en tanto expertos justamente, expresaría el reconocimiento de un par “profesional”.

En las entrevistas grupales, los expertos y novatos aportan otras significaciones ligadas al acompañamiento, que se relacionan con la disponibilidad del docente experimentado a dar ayuda y la del novato a recibirla; y con los sentimientos de confianza o rivalidad que pueden tener lugar en la relación experto-novato.

*E2:- Lo primero que necesita saber un maestro que recién se inicia es datos acerca de la cultura de la escuela, cómo funciona...que lo va adquiriendo por inmersión, primero por estar adentro de esa cultura y por lo que los compañeros le pueden ir brindando. O sea tiene que estar atento. ¿Qué pasa con los compañeros...? Tenemos varias situaciones. Algunos le abren las puertas de su saber experto; otros, no. Entonces el principiante está un poco...este..a la deriva en ciertas situaciones*

*E4:- claro, depende del rol o sea cuando uno...este año me pasó a mí como auxiliar de una principiante, es parte de mi trabajo ayudarla...pero no siempre la otra persona...depende del carácter...pero si ella quiere tirar plasticola al techo ...bue, tal vez la deje que tire plasticola al techo y que se arregle ...porque tal vez ni me consulte...porque a veces parecería que uno la está cortando en todo...Pero a veces uno tiene que decir, mirá a mí me parece esto, después vos decidí ...*

*E3:- a veces te quedás encerrado...o tenés miedo a preguntar...*

*E1:- miedo o vergüenza ...está muy expectante, observador ...*

*E4:- claro, tiene que haber apertura de los dos lados...*

*E2:- a mí siempre me gustó colaborar en eso de formar al otro ...y una vez me pasó ...en mi sala, a la mañana había una principiante y si yo hacía dibujo con flores, al día siguiente, aparecía también dibujo con flores...y así todo el año...hasta que un día le dije ¿vos no confiás en vos misma? ¿por qué no hacés otra cosa? Por mí hacélo...pero a mí me molestaba que ella fuera un clon mío. Y se lo pude decir. Y a partir de ese día empezó a hacer otras cosas. Pero tiene que ver con las características propias...*

*E1:- hay quienes te preguntan y copian...¡y bueno! ¡qué se yo! Hasta que van adquiriendo...hasta que toman confianza en ellas...hasta que hacen un clic...*

*N3:-Yo lo que veo con mi compañera es eso, que al ver que yo pregunto, no es es que me toma como que ¡ay! ésta no sabe nada sino que le interesa, quiere aprender y yo la puedo ayudar . Y es bueno para ella pienso yo también. A mí me encantaría estar en el lugar de ella y decir ¡ay! Qué bueno, puedo formar a otro. Porque yo también soy maestra pero sigo en formación y te entienden más que nadie.*

*N2:- hay gente que le gusta y gente que no...*

*N3:- sí, totalmente...*

*N1:- gente con experiencia y que no le interesa ayudarte en tu formación ...Entonces por ahí pasar y mirar o escuchar que estás haciendo algo diferente y ...*

*N3:-incomoda...*

*N1:- incomoda, sí, pero es que yo creo que sí . Porque así como vos decías uno se está adaptando, se está adaptando y se hace un lugar. No importa por cuánto tiempo sea, pero uno se va haciendo su lugar. Y de repente ver novedades...o ver algo distinto...o ver que no va al ritmo de esa persona que tiene más experiencia a veces gusta, y a veces no.*

**La relación entre los maestros sin experiencia**, tiene lugar en encuentros informales en los que se intercambian experiencias vividas que permiten compartir información acerca de la tarea y conocer la planificación del otro. El grupo de maestros sin experiencia remite a aquellos que han sido compañeros en el Instituto de Formación y también a aquellos con los que se ha entrado en contacto en la primera experiencia profesional. En este último caso, poder compartir saberes acerca de la normativa institucional y saberes construidos en la experiencia del trabajo en el aula, alentaría a “ensayar, probar” e ir buscando el “ propio modo de hacer”. Pareciera que la posición de simetría en el campo profesional favorecería cierta empatía: poder ponerse en el lugar del otro, sentir lo que el otro siente.

Para los novatos, el papel más importante que juega la relación con los otros maestros sin experiencia- ya sean sus compañeros de la formación de grado o sus pares en la situación laboral- estaría relacionado con el mutuo apoyo emocional y la contención que se brindan.

En los grupos de validación, se obtuvo información que reafirma en este punto, aquello que dicen los docentes de los dos casos estudiados. Si bien en el caso del grupo de expertos, los otros maestros principiantes cumplirían principalmente una función de apoyo, contención emocional, los docentes del grupo de novatos, reconocen que también aprenden modos de trabajo.

*E.3:....Digamos que se acercan a las principiantes como ...digamos para la relación más informal*

*E4:- Yo creo que lo que menos ....la contención emocional. No siempre la encuentran de la experta. Yo creo que la contención la encuentran más de las principiantes como ella...*

*N7:- Pero también aprendí mucho de mis compañeras. Al ser cuatro salas de la misma sección eh...tenemos mucha comunicación entre nosotras. Inclusive el proyecto anual lo planificamos juntas ...aprendí un montón. Y si bien por ahí la mayoría no tiene tanta experiencia...bueno sí, hay una chica que tiene como diez años de experiencia, pero la mayoría son novatas este...poder compartir experiencias ya sea desde el profesorado o desde la poca experiencia que uno tiene, eso me enriqueció un montón. Y quizás muchas cosas me hubieran salido mal si no tenía ese apoyo de las compañeras. Desde las tonterías del campamento, no saber qué viene primero o qué hacer ahora con los chicos ...eso sí me apoyé mucho en mis compañeras. Y el tener espacios para compartir eso, es muy enriquecedor.*

*N3:- cómo resuelven las cosas...a lo mejor está en la misma que vos y vos te ahogás en un vaso de agua y el otro no...Sabe lo mismo que yo y lo resuelve distinto...*

*N1:- o de lo que le falla...uy! no, si le falló, mejor lo pienso antes porque a mí me puede pasar también ...*

*N7: te vas como alimentando la autoestima...te da como fuerzas...a parte aprendés del otro...*

*N2:- nadie te va a poder entender mejor que alguien que está en la misma que vos...no se va a sentir superado...está en la misma que vos...*

*N1:- además es gente de la edad de uno...Yo creo que el trabajo de docente es uno de los más difíciles con respecto a la edad. Uno por ahí no se da cuenta que nosotras rondamos entre los 20 y 25 años...y ...uno sigue creciendo...entonces asumir responsabilidades tan importantes, y a la vez tener una vida personal que está en constante cambio, y que a uno le pasan cosas significativas ¡ porque uno es chico todavía! Estar con un par que recién empieza y que tiene la misma edad*

### III.3.2.6 El papel de la persona

Se trata en este punto de mostrar qué dicen los entrevistados de los casos estudiados y aquéllos que conformaron los grupos de validación acerca del papel que desempeñan las características personales de los docentes novatos que favorecen u obstaculizan la búsqueda de ayuda.

**Las características personales del novato que favorecerían la búsqueda de ayuda** en el período de iniciación, remitirían a la capacidad para comunicarse con los otros -" decir con sentido", la prudencia, la sociabilidad. Características todas que estarían enfatizando la capacidad para entrar en relación con otros.

**Los rasgos personales que obstaculizarían la búsqueda de ayuda,** estarían relacionados con la obstinación, la omnipotencia, el individualismo.

Junto a estos rasgos, la recurrencia de los testimonios hace necesario considerar las cualidades personales de los expertos que estarían favoreciendo los procesos de "dar ayuda" y que estimularían también la búsqueda de ayuda por parte de los novatos: la capacidad de escucha, la generosidad, la humildad, el "dar el espacio al otro" serían algunas de esas cualidades. (La preocupación por "el espacio del otro" aparece en los testimonios de los expertos, referidas a actitudes de sobreprotección, cuidado excesivo, evitación de la exposición de sí en relación con los novatos. Actitudes que generarían la ubicación del principiante en un prolongado estado de dependencia).

En el grupo de validación de los novatos, las características personales que se ponderan como más favorables serían la seguridad, la capacidad de autocrítica, la aceptación del error.

*N3: para mí lo que favorece siempre es tener autocrítica...poder ser objetivo, ver bien la situaciones*

*N1:- pero sin dejar de mostrar seguridad...*

*N3:- sí, seguridad pero sin dejar de aceptar que me corrijan, que me ayuden y te acompañen..*

*N7: porque a veces te pasa que pensás que no te podés equivocar y a mí me sirvió mucho trabajar con que no, que a veces las cosas te pueden salir mal...y las vas corrigiendo ...te relaja mucho más...si esto no sale bien, el año que viene me va a salir mejor...no pensar que este año todo me tenía que salir bien...así como perfecto...*

Para el mismo grupo, los rasgos que obstaculizarían la búsqueda de ayuda tienen que ver con la tendencia a aislarse y la propia sobreexigencia en el trabajo.

*N1:- y el cerrarse mucho en uno mismo...hace que sea visto de una forma...*

*N6:- otra cosa que obstaculiza es tener la exigencia de que salga todo bien ¿no? por la responsabilidad misma, que los chicos aprendan...*

*N1:- no hay margen de error...*

### III.3.3. Habla el maestro "tipo" de primer empleo

Se trata en este punto de "hacer hablar" al maestro de educación inicial en situación de primer empleo, a partir de lo visto y oído en Matilde, Celina y sus colegas novatos y expertos.<sup>8</sup>

*" Había repartido mi C.V. en diferentes escuelas privadas y me había anotado también en el listado de aspirantes del distrito escolar...*

*Cuando me llamaron para el trabajo, ¡no lo podía creer! Tenía la posibilidad de concretar mi ilusión: "tener una sala", "ser la seño". Y además, contaba con trabajo, que no es poca cosa en esta época que nos toca vivir. Y había tenido la experiencia de trabajar con nenes de esta edad en una colonia de vacaciones.*

*El primer día fue...¡todo junto! La directora me dio algunas explicaciones acerca de los horarios de entrada y salida, los cuidados que hay que tener con los chicos, las normas para el uso de los espacios comunes, de los materiales...y ¡pum! a la sala. Estaba un poco confundida. Me hacía acordar a la etapa en la que pasé de la escuela primaria a la secundaria. Todo muy diferente.*

*Los primeros días estaba desorientada. No conocía los nombres de los chicos, ni de las maestras...ni siquiera sabía dónde estaba el baño de docentes...Sentía que todo se me venía encima: el edificio, los chicos, los padres...Volvía a mi casa con una sensación grande de cansancio y a veces me preguntaba "¿serviré para esto? Trataba de apoyarme en la idea de que sí; no sabría todo, pero ¡algo sabía!. Me había recibido justamente de maestra jardinera.*

*Los primeros tiempos fueron un constante sentirme observada por los otros y ser observadora al mismo tiempo. Trataba de estar "alerta", para "pesca" aquello que necesitaba ir aprendiendo. También podría haber preguntado, pero...me parecía que si preguntaba iban a pensar que no sabía. Entonces, mejor era observar e ir aprendiendo mientras hacía el trabajo. Así me fui enterando de las características de "estos alumnos" de "esta escuela", que no se parecían mucho a lo que yo había estudiado. Al principio parecía un "sargento de caballería" con los chicos: no hagas esto, no hagas esto otro. Tenía miedo de cometer errores y que los otros los advirtieran.*

*Pero los chicos no eran la dificultad más grande. ¡Eran los padres!: mantener entrevistas, pensar en las reuniones de padres, escribirles en los cuadernos de*

<sup>8</sup> Uso a tal fin la redacción en primera persona.

comunicaciones...No sabía qué ni cómo hacer .No me habían preparado para eso, y mucho menos para comprender otros códigos culturales.

¡ Y cuidar a los chicos en el patio! A veces me parecía que me iba a dar un infarto. Me provocaba mucha tensión.

Por momentos sentía que estaba tironeada entre enseñar y cuidar.

De a poco me fui enterando, en la vida misma de la escuela, de cómo eran los horarios de las materias especiales, de qué tareas me correspondían en la merienda, de cómo había que hacer si un chico se lastimaba.

Todos hacían como si no fuera "la nueva". Eso por momentos me tranquilizaba ( no me sentía como con un cartel en la frente), y por otros, me sumía en una cierta sensación de aislamiento.

De a poco me fui dando cuenta de qué se podía hacer con los chicos durante la jornada y qué no. Más allá de lo que había estudiado, se trataba ahora de resolver las cuestiones que esta realidad me iba presentando. Fui viendo cómo organizar las actividades; me fui soltando más, y eso me empezó a dar mayor seguridad. Y me permitió empezar a disfrutar de mi trabajo. Sobre todo, porque los chicos empezaron a reconocermme como "la seño" y ¡aprendían lo que yo les enseñaba!. También empecé a recibir el apoyo de los padres que me agradecían lo que hacía con sus hijos.

Por las dudas, a veces, antes de irme, pasaba por la dirección y le contaba a la directora lo que había hecho, lo que planeaba hacer. La aprobación de la directora me resultaba un apoyo importante. Ella es el referente de la institución.

Me empecé a dar cuenta de lo que necesitaba saber. Necesitaba saber acerca del contexto social en el que estaba la escuela; acerca de estrategias para organizar los contenidos, para graduar las actividades; recursos para manejar el grupo. Necesitaba saber observar a los chicos para detectar sus intereses y necesidades. Saber cómo hacer el registro de asistencia, cómo organizar un acto escolar. Pero fundamentalmente necesitaba saber acerca de "esta escuela", de sus normas, sus valores, su sistema de comunicación, sus proyectos. Y también acerca de mí misma: de mis condiciones personales para el trabajo, de mis necesidades de ayuda. Entender los cambios que iba sintiendo en mí misma.

Mis colegas me ayudaban-no en la sala, porque estaba sola ahí. Pero me fui dando cuenta a quién le podía preguntar y a quién no, o no tanto. Los intercambios con las otras maestras siempre eran a las corridas- nunca hay tiempo- en el patio, o a la entrada. Pero me resultaban importantes. A veces me daban orientaciones, ejemplos, consejos. Después yo veía cómo implementarlos. Me fui dando cuenta que hay que saber cómo preguntar, cómo pedir la ayuda. Es importante ser humilde, ser sociable, ser prudente. Una no puede esperar que todo el mundo en la escuela gire alrededor suyo. Más bien es una la que tiene que adaptarse. Pero para eso es importante contar con cierto espacio de autonomía. Yo tengo que ir encontrando mi propio estilo. A veces una tiene la tentación de copiar. Los modelos que ofrecen las maestras expertas impactan mucho. Yo las miraba y decía "¡qué clara la tiene...!" y me preguntaba a mí misma cómo hacer para ir adquiriendo esa pericia en el trabajo. En este primer año de empleo, creo que las dos formas que yo valoro más son aprender a hacer el trabajo, trabajando; y contar con el apoyo de los otros docentes. No sólo de los expertos. Una con ellos puede aprender mucho acerca de la institución, de la enseñanza, pero la contención, el apoyo emocional, una lo obtiene principalmente de las otras docentes principiantes. Nadie mejor que otro novato para entender lo que le pasa a uno.

Pero en la escuela, no hay otros novatos. Así que las oportunidades de intercambio se daban especialmente en otros ámbitos, informales.



*De todos modos, creo que es importante empezar a pertenecer al grupo de colegas de la escuela, y contar con el sostén que ese grupo provee. Cuando una maestra experta te dice " vas bien...te salió bien..."o " no te preocupes, ya te va a salir mejor...a todas nos pasó..." una siente que ese apoyo no es cualquier apoyo. Proviene de alguien que sabe, que es un profesional.*

*Esta primera experiencia de trabajo me permitió confirmar mi elección profesional: ser maestra jardinera" y me permite ir reconociéndome como tal. Para mí fue todo un cambio. Pasar de ser la "residente que aprende" para ser "la maestra que trabaja". Aunque en este primer empleo, uno es enseñante y aprendiz al mismo tiempo. Y por eso mismo uno necesita tiempo. El tiempo de uno y el tiempo de los otros. "*

## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS DEL ANALISIS. UNA PRESENTACION SINTETICA**

#### IV.1. El docente que recién se inicia en situación de primer empleo

Los datos obtenidos a partir de los casos estudiados, con relación a la situación de primer empleo de los docentes en las escuelas infantiles, me han conducido a buscar las relaciones con una problemática de alcance más vasto como lo es la de la inserción laboral de los jóvenes.

La problemática de la inserción laboral de los jóvenes refiere a un proceso crucial tanto desde el punto de vista del propio joven como desde el ángulo de la sociedad en su conjunto. Para el joven, es un momento significativo en el tránsito hacia la adultez, hacia la independencia económica, hacia la asunción de roles adultos. Para el conjunto de la sociedad, constituye un momento donde se ponen privilegiadamente en juego mecanismos de reproducción y cambio social. (Gallart; 1985)

"La inserción no es más que un elemento de un proceso más amplio implicando en el plano estructural, las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo; y en el plano biográfico, el conjunto del ciclo de vida de los individuos..." (Jacinto; 1997, p.2-3)

Para el caso de los docentes, el primer empleo configuraría una situación singular en la que se anudan su propia trayectoria individual, los procesos de selección para el puesto de trabajo y de socialización post-escolar. Esta situación se enmarca dentro de su trayectoria ocupacional, implicando desde un punto de vista estructural las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo; y desde un punto de vista subjetivo, un momento significativo hacia la adultez.

La tensión que se genera entre el pasado conocido- la experiencia del residente- y el presente desconocido- la situación de trabajo- diferente del futuro imaginado, estaría tiñendo los primeros tiempos del desempeño profesional con una sensación de angustia. El presente disrumpe contra el futuro imaginado. El futuro imaginado no está. El presente se vuelve extraño, amenazante.

El docente novato, se encontraría transitando un tiempo "de riesgo", que en las entrevistas aparece precisamente signado como de "incertidumbre, de desilusión, de desorganización".

**El acceso al primer trabajo** en el campo profesional estaría relacionado con dos cuestiones según el tipo de gestión escolar- estatal o privada- de la escuela en la que se inserta el novato.

En el primer caso-gestión privada- pareciera que la institución "residencia" opera con más fuerza. Tal como lo plantea Edelstein (1995), la iniciación en la práctica de la enseñanza tendría su fuerza y su poder movilizador en la medida en que lo que allí se pone en juego es una demanda de hacerse cargo de las

diferencias, reconocerse a sí mismo en ese lugar de encuentro, donde se trata de construir una posición, la de docente-practicante, que no puede eludir las múltiples demandas de esos "otros", que son en definitiva quienes terminarán por legitimarlo a partir del reconocimiento que le otorguen.

El nivel de desempeño durante ese período de formación, actuaría como peldaño para el acceso al cargo. En este caso, el tránsito de "ser alumno/residente" a "ser docente en la escuela" pareciera un precipitado de cambios en el status del novato que tienen lugar en un período breve de tiempo.

Haber sido "residente" en la misma institución en la que tendrá lugar la primera experiencia de trabajo profesional<sup>1</sup> pareciera ser un antecedente importante en la medida que hay un conocimiento previo- desde otros roles- de la institución escolar por parte del docente novato, cierto "refuerzo" de su acreditación a partir de las "recomendaciones" de los representantes<sup>2</sup> de la institución formadora y cierto conocimiento del novato respecto de las características del espacio institucional. Pareciera que la experiencia del residente, constituye una preparación previa que torna "confiable" a los ojos de la institución escuela y a los ojos del docente mismo su futuro desempeño en la situación de primer empleo.

Por otra parte, la experiencia previa en el trabajo con niños pequeños –aún tratándose de tareas diferentes de la de la enseñanza- proveería al docente novato de cierta "familiaridad" en relación con características de esta etapa evolutiva- lo que aparece como importante para la práctica profesional.

En el segundo caso – gestión pública- la cuestión giraría en torno a la relación "listado-movimiento de cargos- duración en el cargo".

Esta compleja tríada pone en relación los "antecedentes" del novato (el listado equilibraría al "orden de mérito"), los requerimientos de las escuelas por la movilidad de sus miembros (ya sea por licencias, ascensos, otros) y un cierto componente de "premio/castigo" en función de la duración del cargo al que el novato logra acceder: desde pocos días hasta meses. "Premio/castigo" que resulta producto del azar; no de su desempeño. Por un lado la "prueba heroica" de haber sido "elegida"; por otro, la dificultad que deviene de la incertidumbre del tiempo y del hecho de estar "en lugar de".

La provisoriedad en el puesto de trabajo- asociada a la inestabilidad laboral- como así también el fenómeno de la "doble ocupación"- docentes que se desempeñan simultáneamente en otros campos de actividades laborales-, denotan

---

<sup>1</sup> Es necesario tener en cuenta que se trata de una escuela de gestión privada, en la que la selección del personal docente resulta diferente que en las escuelas oficiales.

<sup>2</sup> Los profesores de Práctica y Residencia.

rasgos actuales de la cultura laboral que los docentes jóvenes comparten con otros trabajadores. Rasgos que estarían incidiendo en la construcción de sentimientos de pertenencia al campo profesional, en la posibilidad de desarrollar un sentido de responsabilidad en relación con el trabajo a desempeñar, en el proceso de construcción de la propia identidad profesional.

**El encuentro con el puesto de trabajo** es percibido de dos modos distintos según el momento del año escolar en que se da el acceso al puesto de trabajo: si el principiante ingresa en el comienzo de las clases o un tiempo antes, o si su entrada tiene lugar comenzado el curso lectivo y por consiguiente, en carácter de reemplazante de otro docente que se retira. Estas dos situaciones pareciera que configuran campos de problemáticas diferentes. En el primer caso, jugarían un papel importante la información previa que el novato recibe acerca de la cultura institucional y las relaciones que pueda ir estableciendo con su grupo de pares. Es también importante aclarar que el inicio del curso escolar coincide en los Jardines- en la mayoría de los casos- con el "período de adaptación"<sup>3</sup>, el que por las tensiones que genera aparecería como una situación en la que habría cierto "emparejamiento" entre docentes novatos y expertos: cierto nerviosismo inicial, la necesidad de ayuda que experimentan todos, el sentido de inicio, de comienzo, que se hace presente en todos los sujetos implicados. Resulta interesante pensar que se trataría de un proceso de "iniciación" que aparece intensificado, como "duplicado": un docente que recién se inicia en el tiempo en que se inician también los niños.

"Profesionalmente, el docente está en una relación directa con niños(...), directamente *expuesto*, podría decirse a la infancia. Esta situación de exposición, en el doble sentido de la palabra- estar delante y correr un riesgo-, reactiva en él al niño que fue, su infancia, lo que vivió, reprimió, sus relaciones infantiles con la autoridad y así se ve enfrentado inconcientemente con reminiscencias de un pasado como

---

<sup>3</sup> En las instituciones escolares de Nivel Inicial se denomina " período de adaptación" al tiempo de iniciación en el que el niño – a través de un proceso gradual y paulatino- comienza a establecer vínculos con su maestra y con sus pares desde los cuales le será posible aceptar las modalidades propias del funcionamiento escolar. Proceso que puede ser analizado desde una dimensión individual- atendiendo a los cambios que tienen lugar en los sujetos involucrados: niños, docentes, padres-; desde una dimensión institucional- en referencia a las modalidades que en las diferentes instituciones escolares, y según las edades de los niños asume este tiempo de inicio: graduación del tiempo de permanencia en el Jardín, regulación de los horarios de entrada y salida, en pequeños grupos o con el grupo amplio, con o sin presencia de los acompañantes de la familia...; desde una dimensión instrumental o técnica- la selección de objetivos, contenidos, actividades, modalidades de intervención docente, materiales didácticos que se dan en este tiempo; desde una dimensión grupal- atendiendo a los procesos que según las edades de los niños asume el formar parte de un grupo de pares; desde una dimensión social- en referencia a los significados construidos en los distintos sectores sociales y en las diferentes culturas acerca del ingreso de un niño pequeño a una institución escolar.

alumno(...) Querer educar al niño de los demás, tarea del maestro, confronta a un niño en sí del que, al mismo tiempo debe defenderse por una idealización y reencontrarlo. Según los casos, esto se traducirá en algunos en un deseo de reparar lo experimentado en su propia infancia, exorcizarlo o de construir una imagen de sí mismo maravillosa...proyectada en el alumno real, al que le pide que se identifique con ella(...) En la escuela los niños nos recuerdan a los docentes " los problemas que nos planteó el control de nuestras propias pulsiones y el dominio de nuestras propias conductas; para nosotros son la tentación de una regresión a la fase edípica de nuestro conflicto con nuestros propios padres". Según el caso, el docente espera del niño el reencuentro con una infancia maravillosa o que lo restaure de las pruebas por las que pasó... (Filloux; 2001; p.35)

La situación de " reemplazar a otro" tornaría más dificultosa la relación con el puesto de trabajo, dificultad que estaría asociada a la falta de información suficiente acerca del estilo institucional, la falta de contacto con los pares y la necesidad de ser aceptado por el grupo de alumnos quienes ya estaban adaptados a otro docente, con su estilo propio.

Más allá de la condición y del tiempo en que el principiante accede al trabajo, esta situación- el acceso al puesto- activaría aspectos imaginados del rol profesional en torno a una posesión simbólica: "tener una sala", que pareciera constituirse en un componente importante de la identidad profesional. Son las necesidades de "tener una sala", "tener un grupo", "que me reconozcan como la seño" los que aparecerían como indicadores simbólicos de la posición.

Junto a lo que fue imaginado, conviven también las incertidumbres "presentes" que se advierten en relación con el encuentro con los otros: padres, niños y colegas. Llama la atención que en los testimonios de los entrevistados, el encuentro con el puesto de trabajo remita con mayor énfasis al encuentro con otros adultos- padres y colegas- como si esta situación pusiera en escena actores que hasta el momento no tenían este nivel de protagonismo para el novato. <sup>4</sup>

En el encuentro con el puesto de trabajo, el docente novato estaría iniciándose en un proceso de adaptación <sup>5</sup> a la cultura institucional- proceso que se halla inscripto en un tiempo: el del primer trabajo; y que estaría requiriendo también de "tiempo": el tiempo de uno y el tiempo de los otros.

<sup>4</sup> El área de las relaciones con los padres y con el equipo institucional generalmente no tienen en el trabajo de la formación de grado un tratamiento similar-en profundidad- al que tiene la preparación para el trabajo con niños, según los datos obtenidos en las entrevistas.

<sup>5</sup> Uso el término de "adaptación" en el sentido piagetiano.

La entrada a la institución, el primer día de trabajo son situaciones que remitirían a sensaciones de tensión. Tensión generada en la exposición de sí, en el hecho de sentirse "observada" por otros, y al mismo tiempo en la necesidad de "ser observadora", para poder identificar los indicadores que en la vida institucional le provean -al novato- orientación.

A partir del análisis de los casos estudiados, es posible pensar que los **primeros tiempos de trabajo** estarían asociados a sensaciones de miedo. Miedo que expresa las dudas del docente principiante sobre el sentido de "pedir ayuda" y "dar ayuda", temor de quedar expuesto en su "no-saber". También a la necesidad de sentirse aceptado por los alumnos. La naturaleza del trabajo con los niños pequeños, los imprevistos de la cotidianidad escolar, exigirían en estos primeros tiempos del novato, cierto "autocontrol" emocional, ligado a las sensaciones de "poder ser fuerte", "poder contener", "poder atraer", "poder continuar", frente a las cuales contrastaría cierta sensación de desorden que pareciera estar ligada justamente a la falta de control: control del afuera y del sí mismo. Y ante esta sensación, la necesidad de apelar a recursos que constituirían una "defensa": tener todo previsto, ajustarse a la organización planeada; conocer la normativa institucional.

Podría pensarse que así como el inicio de la escolaridad supone para el niño pequeño un proceso gradual de incorporación de hábitos y costumbres propios del espacio escolar- en muchos casos diferente del repertorio de conductas que posee-, para el docente que recién se inicia, el primer empleo constituiría la posibilidad de construir un nuevo estrato del "habitus" - como el conjunto de las predisposiciones que van configurando el "ser docente"-a partir de la propia experiencia. "(...)en las situaciones de urgencia por las que frecuentemente atraviesan los iniciados se movilizan esquemas interiorizados. Frente a los imprevistos el profesor principiante reacciona en función de un habitus poco adecuado a la situación escolar. A lo largo de la experiencia el maestro construirá otros esquemas mejor adaptados y se conformará así un nuevo estrato del habitus." (Alliaud; 1999;p.48)

Desde la perspectiva de los docentes novatos<sup>6</sup>, las dificultades refieren a tener que entrar en contacto con adultos- especialmente los padres de los alumnos- mayores que ellas, que ponen en duda la experiencia profesional de las docentes; a la propia etapa de la vida por la que están transitando- generalmente comprendida entre los 21 y 25 años-, que se caracteriza por constantes cambios; y a la percepción que tienen de sí mismas: "*¡uno es chico todavía!...."seguís siendo la hija en tu casa, la nena...y además, ¡la maestra!*"

---

<sup>6</sup> Me refiero a los testimonios recogidos en la entrevista grupal a novatos.

En su situación de enseñante-aprendiz, el docente novato estaría enfrentando por un lado la necesidad de “pedir” ayuda- con lo que de exposición de sí implica- y por otro, la necesidad de “amoldarse”, en el sentido de “entrar” en el molde, “tomar la forma”, exacerbada por la necesidad de preservar el puesto de trabajo, con lo que de dependencia implica. Y la necesidad de “tiempo” para la expresión del “toque personal”, del “propio estilo”. Un tiempo – el que va transcurriendo a lo largo del primer año de trabajo- que va abriendo al docente novato la posibilidad de ir construyendo su “propio gesto”.<sup>7</sup>

El análisis de estos casos permite proponer las siguientes conjeturas:

El inicio en el desempeño profesional estaría asociado a significados de “desafío”, “marca”, “prueba de fuego”.

La situación de “inicio”- que reeditaría las sensaciones de inicio vividas en otras etapas de la propia biografía escolar: la entrada a la escuela media, la entrada a los estudios superiores- aparece significada como “desafío”. “(...)en todas las formas de trabajo,(...)la gente se identifica con las tareas que son un reto para ellos. La idea de reto está ligada a una dificultad que desafía y genera interés, expectativa y motivación para seguir adelante. No se trata de una dificultad que paraliza sino, por el contrario, de una situación que ejerce un efecto de provocación de sentido, como si se estableciera una relación entre el sujeto y el trabajo del siguiente tipo:

“si mi trabajo es interesante, yo soy interesante”; “si mi trabajo es difícil y puedo afrontarlo, es porque tengo capacidad para resolverlo”; “si mi trabajo me desafía continuamente, es porque tengo condiciones para sumir retos”.(Nicastro y Andreozzi; 2003;p.77)

La primera experiencia de desempeño profesional es concebida también como una “marca” en la historia profesional.

La “marca” aludiría a un conjunto de rasgos que connotan la relación que el docente principiante va estableciendo con su propio trabajo y con la escuela como espacio institucional en el que éste tiene lugar. Un espacio en el que el novato reconoce que las presiones son fuente de mayor inseguridad.

Otro de los significados con los que se asocia la primera experiencia profesional es el de “prueba de fuego”. Una prueba en la que el docente novato va estableciendo relaciones con su pasado, con el presente, pero también con su futuro; y en este sentido, va pudiendo avizorar “lo que va siendo su carrera profesional”. “Pasar la prueba” legitimaría la pertenencia al colectivo profesional.

---

<sup>7</sup> Sigo el concepto desarrollado por la Prof. Blanchard Laville en el Seminario Psicoanálisis y Formación, que fuera presentado en el marco teórico del presente trabajo de investigación.



En los testimonios de los entrevistados, el primer año de trabajo profesional instala problemáticas que pueden ser analizadas desde distintas perspectivas. Por un lado, la situación de "ser joven-ser inexperta" genera la sensación de que los propios saberes quedan "como en suspenso" (como en un tiempo de espera) a la vez que se erigen como referentes los saberes de los otros. Conlleva en sí el riesgo de evitar responsabilidades, depender de las decisiones de otro, tener dificultades para la toma de decisiones, es decir, dificultad para "ser adulto".<sup>8</sup>

Por otro lado, la necesidad de "conservar el trabajo" resulta una situación que activaría procesos de adaptación o sobreadaptación a la cultura institucional. Las condiciones de inestabilidad /provisoriedad en el puesto de trabajo generarían en algunos casos la necesidad de adaptarse a las exigencias de la escuela; en otros, la falta de compromiso y de sentido de pertenencia. Los datos obtenidos permiten identificar diferencias entre los jardines privados (más específicamente los maternos) y aquéllos que "funcionan en colegios"<sup>9</sup>, diferencias que operarían sobre el modo como el docente se representa a sí mismo: como "empleada de los padres", como maestra. También incidirían estas diferencias en el margen de autonomía que percibe el docente novato para desempeñarse, según el tipo de controles que operan sobre él. En algunos casos, los testimonios hablan de tener que adecuarse a "la línea que bajan de arriba" o "sentirse observada" por tener cámaras de filmación en la sala.

El primer empleo generaría también en el novato experiencias que van desde el "enamoramamiento" con el puesto de trabajo hasta la "desilusión". "Enamoramiento" que exacerbaría el componente ilusorio, que distorsionaría la percepción de la realidad, en algunos casos; y en otros, "desilusión" que aparecería cuando la realidad no se corresponde con aquello que el novato se representaba como situación de trabajo. Una desilusión que daría lugar a sensaciones del tipo " *se me venía encima todo*", " *no sirvo para esta tarea*".

La relación entre la institución "formación" y la institución "trabajo" es otra de las problemáticas ligadas a la situación de primer empleo. Los datos permiten conjeturar que la "formación" se asimilaría a la ficción, un "como si" que pondría de manifiesto la artificialidad de dispositivos de práctica profesional como la residencia. Mientras que el "trabajo" se asimilaría a la realidad; una realidad que demanda al novato una cuota importante de energía en la tarea y que generaría en estos primeros tiempos una sensación de cansancio, de agotamiento sobre el final de cada jornada.

---

<sup>8</sup> Me refiero a la idea planteada en la investigación del equipo de Blancard Laville (véase Cap. II)

<sup>9</sup> Sobre las diferentes modalidades de organización y control de las instituciones, véase Cap. II: "La escuela infantil".

## IV.2. El docente que recién se inicia y sus necesidades de saber

Los resultados obtenidos en los dos casos estudiados, y validados por las entrevistas grupales, me permitieron identificar los saberes que estos docentes dicen poseer para poder abordar la práctica profesional; aquello que dicen no saber y aquello que deberían aprender con más urgencia.

**Los saberes que poseen** estos maestros y que estarían “disponibles” para ser usados en esta primera experiencia de trabajo profesional, son los derivados de las condiciones personales del docente para relacionarse con niños pequeños; los saberes de sentido común que le permitirían “actuar criteriosamente”, mostrar que “tiene pasta” para este tipo de trabajo; los saberes que provee la formación de grado referidos al conocimiento de la etapa evolutiva, y a las habilidades para diseñar e implementar propuestas de enseñanza (en las salas de 3, 4 y 5 años); y un saber-se maestra justamente como resultado de la acreditación de los saberes anteriores.

En cuanto a **lo que estos docentes creían poseer como conocimiento y luego van comprobando**- en los primeros tiempos del desempeño profesional- **que en realidad no poseen**, los testimonios en ambos casos refieren al conocimiento del alumno en una versión “prototípica” que la mayoría de las veces no coincide con las características de los alumnos “reales”; y a la creencia de “saber-hacer el trabajo en la sala” que se va desarmando cuando el novato tiene que afrontar los múltiples y variados requerimientos de la vida escolar: la organización de actos escolares, la comunicación con los padres, la adecuación de la enseñanza a las características de la población escolar, la organización de contenidos, la individualización de la enseñanza, la implementación de las prescripciones del Diseño Curricular.

La formación para el trabajo en salas de Jardín Maternal, aparece mencionada directamente como carencia.

La imprevisibilidad de las situaciones que presenta el trabajo, determinaría- también en opinión de los entrevistados- una serie de necesidades de saber que en ese caso, no provendrían ni del conocimiento académico, ni del conocimiento cotidiano, y que pareciera que tampoco devienen de ser un “docente nato” ni de utilizar el sentido común. Situaciones que exigirían otros tipos de saber y otros modos de acceso a él.

En cuanto a **los saberes que los docentes novatos poseen aunque no los adviertan**, son según los expertos, aquéllos que aparecen cuando la situación misma los activa, los que se tornan concientes justamente en esa situación. No han sido procesados cognitivamente ni pueden ser anticipados; sólo puede pensarse sobre ellos después de que han sido puestos en juego. Serían- en términos de la clasificación de Malglaive- un “saber-hacer” en el sentido de disponibilidad, de

potencialidad, y que refieren- en los testimonios de los entrevistados- a la posibilidad de dar respuesta a situaciones imprevistas- contener la angustia de un nene; brindar primeros auxilios; cambiar pañales. Es aquí también oportuno citar que para este autor, habría cuatro modos de expresión del saber: el modo conceptual, el modo retórico, el modo figural y el modo actuado. Este último, refiere a cuando los saberes en cuestión no son expresados verbal o figuralmente, pero sí son “puestos en acto” espontáneamente.

**Los saberes** que aparecerían como **más urgentes de adquirir** para los docentes novatos en la situación de primer empleo, están referidos a diferentes dimensiones del trabajo <sup>10</sup>. Se trata de saberes que posibilitarían a los docentes novatos el conocimiento del contexto en tanto espacio-tiempo en el que se inserta el trabajo; el conocimiento del “grupo” y el conocimiento de los “alumnos” como objetos de trabajo; la apropiación de competencias prácticas, en tanto herramientas que les permitirían resolver situaciones concretas de trabajo; y un saber sobre sí mismo como facilitador del propio proceso de formación.

Así como se han distinguido los objetos con los que se relacionan estos saberes que aparecen como necesarios para los novatos, es importante volver a señalar que se trataría de diferentes niveles de saber. En términos de Ferry (1997), podrían ubicarse en los niveles técnico y praxiológico; en términos de Malglaive (citado en Barbier;2004), se trataría de los niveles de procedimiento, práctico y del saber-hacer.

Las referencias a **cómo aprenden los novatos aquello que necesitan saber, cuándo y con quiénes** lo aprenden tienen que ver con un tiempo previo, de preparación para el primer empleo, a menudo ligado a la experiencia del trabajo como maestra auxiliar. Es esta situación de ser “ maestra auxiliar” (cargo que también se denomina “celadora” ) la que posibilitaría al docente un primer acercamiento con el modo de hacer el trabajo en la sala y proveería la oportunidad de ir confrontando los propios saberes con los saberes del otro (el docente a cargo de sala).

A este tiempo previo se agrega la situación misma de acceso al puesto de trabajo como un modo de acceso al saber que se requiere, por los propios medios- que frecuentemente aparecen en los testimonios, referidos como una “observación constante”, “un estado de alerta permanente”. Un tiempo presente que instaura la necesidad de búsqueda, de constatación, de transferencia de las capacidades adquiridas.

---

<sup>10</sup> Véase el cuadro correspondiente en el Capítulo III.

El análisis de los casos permite conjeturar que los docentes novatos aprenderían aquello que necesitan saber especialmente a través de dos vías: haciendo el trabajo mismo- "viviendo la vida cotidiana del trabajo", "aprendiendo a hacer el trabajo, trabajando"- y en la relación con los pares docentes- por medio de los ejemplos que éstos les proveen y de las orientaciones que les aportan.

A lo largo de la primera experiencia profesional, **los cambios en el saber-hacer el trabajo** estarían relacionados con la posibilidad de ir adquiriendo mayor seguridad personal; ir "dándose cuenta" de las propias posibilidades. Generan cierta "naturalización" de las condiciones en que se realiza la tarea, y proveen una creciente autoestima que encontraría sus fuentes en la aceptación de uno mismo por uno mismo y en el reconocimiento que otorgan los otros.

Estos cambios aparecen relacionados con un conjunto de habilidades de tipo instrumental y con un conjunto de modificaciones que tienen que ver con la propia subjetividad.

Entre los primeros se identifican las habilidades para la organización del tiempo, para la selección de estrategias de enseñanza, para ensayar la implementación de recursos didácticos, para diagnosticar intereses de los niños, para detectar cambios en el grupo, para adecuar la propuesta de enseñanza a las características del contexto.

Entre las segundas, los testimonios aluden a la posibilidad de disfrutar del propio trabajo, a tener mayor flexibilidad para abordar las diferentes situaciones de la vida del aula, a progresar en la capacidad de decisión, a ser más paciente, a obtener mayor seguridad personal, a capitalizar las experiencias anteriores. Cambios que van afirmando al novato en su elección profesional.

Estos cambios aparecerían nucleados en torno a una variable común: el tiempo. El tiempo para disfrutar, el tiempo para salirse de lo prescripto, el tiempo que uno va necesitando para "ir siendo uno". El devenir del tiempo generaría en el novato cambios en el modo de percepción de la vida cotidiana escolar, de su propio trabajo, de sí mismo. Desde los aportes de Barbier (2005)<sup>11</sup>, estos cambios pueden comprenderse a partir de la idea de que las representaciones que un sujeto tiene de la situación, de sí mismo en la situación y de la acción, resultan solidarias. Las transformaciones en una, operan transformaciones en las otras.

Son cambios que permitirían pensar en una disminución gradual de la cuota de incertidumbre que caracteriza los primeros tiempos de desempeño profesional. Tomando en cuenta las ideas de Amaya (2003), es posible que esta disminución de

---

<sup>11</sup> Sigo las ideas del mismo Seminario citado en nota 20.

la incertidumbre tenga vinculación con la función de sostén que el espacio grupal va teniendo en relación con el docente principiante.

“El miedo a la incertidumbre es el que constriñe a tomar las teorías, las técnicas y los instrumentos como objetos fijos de invariable estructura, en lugar de caja de herramientas que nos permita una mayor proximidad a lo que queremos comprender. No se trata sólo de teorizar y hacer sino de estar abierto a otro modo de mirar. En el espacio grupal los participantes adquieren no sólo un reconocimiento de sí, sino también el descubrimiento de otras posibilidades de ser. En él pueden preguntarse quién soy, quién fui y qué me permito ser.”(p.71)

A modo de **síntesis**, podría decirse que a partir de las necesidades de saber que experimentan los docentes de los casos estudiados, es posible pensar que:

- estas necesidades estarían referidas a diferentes niveles del saber <sup>12</sup>- que posibilitarían pensar sobre esta problemática sin atarse a la dicotomía “teoría-práctica”. Fundamentalmente se referirían a “saberes prácticos” – en tanto saberes formalizados por el colectivo profesional- que permitirían la regulación de la tarea en función de las características del contexto sociocultural (poseer información sobre las características de la población escolar de la institución; sobre los cambios sociales; sobre las concepciones de la infancia de hoy); del estilo institucional (el proyecto institucional, las modalidades de organización del espacio y del tiempo, las modalidades de organización de la comunicación, la distribución de tareas, las normas); y aportarían orientaciones instrumentales para la enseñanza (la organización de los contenidos, la distribución de las actividades, la organización del grupo, la evaluación de los alumnos). Y un “saber-hacer”, más ligado al sujeto individual, que configuraría potencialidades, disponibilidades para implementar en distintas situaciones de trabajo (la capacidad de autocritica, de placer, de autocontrol, de contención). Diferentes niveles que se relacionarían con diferentes modos de construcción y apropiación del saber.
- demandan para su comprensión una distinción del léxico de intervención sobre la acción humana <sup>13</sup>. En este sentido, sería necesario entonces tener en cuenta que las competencias que se validan a partir de las acciones singulares y situadas en el primer empleo, están construídas a partir de saberes – en tanto enunciados proposicionales-, de conocimientos- en tanto interiorización de esos saberes-, de capacidades- potencialidades a ser

---

<sup>12</sup> Me refiero a la clasificación de Malglaive ya citada. (Beillerot; 1996).

<sup>13</sup> Sigo en este punto las ideas de Barbier y Galatanu (2004).

desarrolladas-, de aptitudes- en tanto disposiciones a efectuar determinadas tareas-, de actitudes- en la medida que preparan para la acción.

- resulta importante tener en cuenta que las representaciones que tienen lugar en la situación de trabajo- las referidas a la situación, a uno en la situación, a la acción- son representaciones solidarias tanto en su construcción como en su transformación.

- permiten considerar el trabajo desde diferentes perspectivas de análisis: desde una perspectiva instrumental- referida a las competencias para la enseñanza-; desde una perspectiva institucional- en tanto tiene lugar en un espacio social específico en el que se dan procesos de transacción entre prescripciones identitarias de los actores colectivos y estrategias identitarias de los sujetos singulares; y desde una perspectiva personal- en la medida en que permitiría la construcción y apropiación de un saber acerca de sí-mismo, a partir de un reacomodamiento identitario, y en este sentido el trabajo mismo constituiría un proceso de formación: la dinámica de un desarrollo personal.

### **IV.3. La escuela como espacio en el que se va adquiriendo experiencia en el trabajo**

La primera inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente en la escuela como espacio social en el que se entrecruzan su propia preparación para la práctica profesional, las prácticas instituidas en la escuela misma y las modalidades de transmisión intergeneracional de la cultura profesional.

La formación del maestro que se inicia en la situación de trabajo, genera la necesidad de pensar la escuela como un espacio al que el docente vuelve desde otro rol. En ese "regreso", entran en interrelación los modelos de ser docente, ser alumno, enseñar, aprender-construidos a lo largo de etapas anteriores de la propia biografía escolar-con los modelos que la práctica cotidiana revela en el espacio escolar. Un espacio en el que los colegas- los otros docentes, los directivos- cumplirían una función central en el proceso de aprender a hacer el trabajo.

Formar-se en la escuela- en tanto lugar del trabajo profesional- aparecería como un proceso en el que entrarían en relación por un lado los tipos de necesidades experimentadas por los docentes. Necesidades que podrían tener su origen en las carencias de la formación previa, en la falta de actualización frente a las nuevas exigencias del trabajo, en los requerimientos de poseer herramientas que permitan abordar situaciones problemáticas. Pero que también podrían surgir del propio proceso del sujeto en relación a la construcción de su identidad: la necesidad de autoestima, la necesidad de sentirse aceptado, reconocido por los otros, la

necesidad de pertenecer al grupo, a la institución. Y por otro lado, las necesidades surgidas en el colectivo de la institución- vinculadas a los cambios que la institución debe enfrentar, tanto los de carácter endógeno como exógeno; a la implementación de proyectos; a los cambios curriculares. Estos tipos de necesidades se entretienen en la vida cotidiana de la escuela. Los apoyos que frente a ellas recibirían los docentes novatos les permitirían por un lado ir aprendiendo modos de trabajo; y por otro, les proveerían apoyo, contención emocional.

En este tiempo y en este espacio, los docentes novatos parecieran necesitar los apoyos del equipo de conducción y de los docentes con más experiencia. A partir de los casos estudiados es posible pensar que estos apoyos estarían ligados a los significados de "prescripción", "aprobación", "acompañamiento".

La "prescripción" percibida como apoyo aparece -en los casos estudiados- más ligada a la figura de la directora. Es ella quien constituiría el referente del estilo institucional- según surge de los testimonios. El apoyo del directivo es percibido también en relación a las orientaciones técnicas que puede aportar, pero básicamente es él quien estaría representando- con su apoyo-para el novato, el apoyo de la institución, otorgando reconocimiento a sus competencias para el trabajo. Sin embargo -y esto también aparece en los grupos de validación, es decir en ambas entrevistas grupales- la prescripción aparece ligada a modalidades y grados diversos: así, es percibida como orientadora cuando el principiante va en busca de ella. Es percibida como carencia cuando la figura del directivo aparece como lejana o ausente respecto del principiante. Es vivida como presión cuando limita el espacio de autonomía o aparece asociada a situaciones de evaluación (por ej. para el caso de la escuela pública). Es valorada cuando deviene de la experiencia docente del directivo y descalificada en las situaciones en las que el directivo no tiene- o por lo menos no la suficiente-experiencia de trabajo en aula. Los testimonios tanto de los docentes novatos como de los docentes expertos entrevistados son coincidentes en estos significados. Mientras que para el caso de ambas directoras entrevistadas, el apoyo que pueden proveer a los principiantes se centralizaría más en la información que les brindan sobre el proyecto institucional y en una actitud de escucha y respeto; reconociendo ambas que el apoyo más importante sería aquél que brindan los pares expertos.

La "aprobación" percibida como apoyo estaría asociada para los novatos a las figuras del directivo, de los pares y también de los padres y de los alumnos. Son los otros quienes validarían el trabajo de los principiantes, en la medida en que se realiza en el modo esperado y alcanza los fines esperados. " (...) la dificultad de comprensión del trabajo y sus vicisitudes fragiliza al sujeto en su identidad como trabajador. Esta identidad se construye y se conquista a partir de la mirada de los otros, es resultado

de fenómenos intersubjetivos en los que se da un juego de mutuo reconocimiento.(...) Para Dejours (...) este reconocimiento es anterior al afianzamiento del sujeto en su identidad como trabajador. Por ello, lo que cuenta son los juicios sobre el trabajo de cada uno, sobre la valoración que los otros hacen del sentido, la utilidad, la calidad de lo alcanzado.(...) estos juicios tienen una particularidad, se refieren al trabajo realizado, es decir al hacer, y no a la persona. Sin embargo, ejercen un impacto sobre la subjetividad, en tanto ofrecen la posibilidad de obtener, como retribución simbólica, la satisfacción por el propio trabajo.”(Nicastro y Andreozzi; 2003; p.49-50)

Por otra parte, en el caso de la aprobación que proviene de padres y niños, ésta estaría ligada especialmente al vínculo de afecto: ser querida, sería así sinónimo de ser aceptada en su rol.

Esta aprobación tendría un papel importante si se piensa en las especificidades del trabajo docente en las escuelas infantiles: la necesidad de dar respuesta a las necesidades básicas de niños tan pequeños; la relación afectiva como puerta de entrada para vincularse con niños de esta edad; la necesidad de establecer canales de comunicación permanentes y fluidos entre la escuela y la familia; un proceso de socialización de los niños pequeños que tiene lugar simultáneamente en el espacio familiar y escolar; un proceso de iniciación -para muchos padres- en el aprendizaje de la relación padres-docentes. Razones que probablemente indexarían el valor de la aprobación que proviene de los padres, en la medida que aportaría a la construcción del rol y la función del docente. Por otra parte -y esto aparece también en los grupos de validación- dado que la mayoría de los principiantes son jóvenes o muy jóvenes, la aprobación de los adultos -especialmente de los padres- reduciría la incertidumbre del par “ser joven-ser inexperto”.

La aprobación que proveen desde el vínculo de afecto los niños, podría quizás entenderse también como un indicador del reconocimiento simbólico del trabajo del docente que lo sostendría frente a las dificultades que la situación laboral presenta: bajos salarios, sobrecarga de tareas, desjerarquización profesional, inestabilidad laboral, doble empleo- y que aparecen mencionadas en los casos estudiados.

Desde los aportes del psicoanálisis, sería posible comprender otros sentidos de esta aprobación, más ligados al poder de seducción. En el campo pedagógico, ser “maestro” es más que ejercer una habilidad, es dominar, marcar, regir el deseo del otro alumno, capturarlo. Marie Claude Baidetto (1982; citada en Filloux; 2001) dice que influir en otro es, en este caso, “ querer, al fin de cuentas, ser reconcido por él; es el deseo de que el otro desee al sujeto para que este último se sienta existir, es la persecución del otro especular”. (p.37)



“Seducir quiere decir gustar, para llevar al otro a ir en el sentido de su deseo. Pero también quiere decir engañar al otro, para ejercer un poder- el poder de seducción-. Así, el apoderamiento seductor es, con la dominación, un elemento “obligado” del mantenimiento del poder docente. “Hay que gustar a los alumnos”, dice el docente, para que puedan identificarse con él.” (p.38)

El “**acompañamiento**” percibido como apoyo, estaría probablemente asociado a las figuras de los pares, especialmente de los expertos. Los pares, constituirían- según sus propios estilos - acompañantes “ naturales” del novato. Estos apoyos estarían referidos a las orientaciones que los pares les pueden ofrecer. Orientaciones que son percibidas como una “ayuda” disponible en el espacio escolar y que se efectivizarían según los modos de “dar ayuda/pedir ayuda”.

Si se toma en cuenta la recurrencia con la que en los testimonios de los entrevistados aparecen los apoyos que necesita el novato tanto como aquellos que encuentra disponibles, los pares cumplirían un papel relevante, que dista mucho de otros tipos de apoyos (la figura de la directora, los apoyos del personal técnico, la capacitación, la consulta bibliográfica)

A partir de los casos estudiados es posible pensar que en la formación profesional de los docentes novatos, **los maestros expertos** cumplirían un papel importante en la transmisión de modos de trabajo. Esta transmisión tendría lugar a través de diferentes acciones. Por un lado, los expertos proveen orientaciones acerca de saberes prácticos<sup>14</sup>: qué y cómo hacer con los alumnos que presentan dificultades; con los grupos que presentan dificultades; con la organización del tiempo diario, con la organización de las actividades y los modos de realizarlas; y comunican información acerca del estilo institucional- que los docentes novatos valorarían o no, según se deriva de los grupos de validación, dependiendo de ciertas cualidades personales.

Los docentes expertos, ofrecen también “modelos de trabajo” que están disponibles en la institución para ser observados por los novatos. Sin embargo, esta posibilidad pareciera quedar restringida a situaciones de la vida escolar que comprometen al colectivo institucional- como la organización del período de adaptación, los actos escolares, las reuniones de padres, las actividades en el patio, la organización de los desplazamientos, y no a las actividades de enseñanza. Con respecto a este punto, justamente una de las expertas entrevistadas proponía el dispositivo de observaciones mutuas en el espacio del aula como un modo de ir aprendiendo a hacer el trabajo en la situación misma de desempeño laboral- diferenciándola de las observaciones que tienen lugar durante los períodos de práctica y residencia.

---

<sup>14</sup> Sigo aquí la clasificación de Malglaive.

Otro de los modos de provisión de apoyo sería el estímulo de los expertos para que el novato pruebe, ensaye, diversas estrategias de acción.

En cuanto al apoyo, la orientación, la contención emocional que los expertos proveen a los novatos, los casos estudiados permiten pensar que probablemente esta contención estimularía en el novato su interés en el trabajo mismo y le aportaría cierta cuota de tranquilidad - a diferencia de los sentimientos de angustia, incertidumbre, inseguridad de los primeros tiempos. También implicaría una actitud de respeto por el espacio propio del principiante, por su propio estilo, por su tiempo para la búsqueda de ayuda.

En este sentido, dar apoyo como respuesta a un pedido de ayuda, se diferenciaría de la "intromisión", "invasión". La contención emocional actuaría también como protección frente a la sensación de frustración a la que los novatos se verían más expuestos durante la situación de primer empleo.

Aún cuando pareciera poco factible acelerar significativamente el acceso a la pericia en la enseñanza, sí es factible pensar en las condiciones que generarían oportunidades para un mayor desarrollo de la pericia en los docentes. Según los casos estudiados, los apoyos de los docentes experimentados a los principiantes - tanto los de tipo instrumental como los de tipo emocional-, configurarían una de esas oportunidades.

Si bien el intercambio entre pares aparece -en los testimonios de los entrevistados- valorado tanto por novatos como por expertos, **las oportunidades de intercambio** no son frecuentes en el espacio escolar.

Probablemente las características de la organización del trabajo docente en la escuela infantil constituya un factor que dificulta el encuentro e instala la queja de los mismos docentes- tal como aparece en los relatos que hacen estos docentes.

Los encuentros formales, instituidos por la organización escuela, no parecerían ser suficientes- si bien son reconocidos por los novatos entre los apoyos disponibles que encuentran en el espacio escolar- ni en cuanto a su frecuencia ni como espacios de intercambio en torno a las preocupaciones de los docentes.

Son los espacios intersticiales aquellos en los que tienen lugar encuentros informales- que aparecerían especialmente valorados por los novatos. Los intercambios a la hora de entrada o salida, durante el juego de los niños en el patio, permitirían la circulación de las preguntas, las orientaciones, los consejos, las "recetas" probadas en la práctica profesional de cada uno.

Así, el contenido de lo que se comparte en esos espacios podría ser capitalizado, guardado, silenciado, y -especialmente para el caso de los novatos- permitiría la construcción de un sentimiento de pertenencia.

Esto me permite entender la diferente valoración que de los intercambios hacen expertos y novatos de los casos estudiados. Mientras que los primeros parecieran preocuparse más por el contenido de esos intercambios- *“que provean orientación, que den respuesta a los pedidos de ayuda, que no constituyan una intromisión”*- para los segundos, las oportunidades de intercambio confirmarían el sentimiento de pertenencia que se va construyendo en este primer tiempo: *“estar” en la escuela; “pertenecer al equipo docente”; “no sentir-se la nueva”*.

**La relación entre novatos y expertos** despliega una dinámica particular entre los procesos de “dar-recibir-pedir-ayuda”, que asumiría configuraciones particulares según los procedimientos que tienen lugar; según las cualidades personales que facilitan u obstaculizan esos procesos y según las representaciones que cada uno construye en torno a esos procesos. Dinámica que tensionaría los extremos de “abandono, aislamiento” por un lado, y de “sobrotección, cuidado excesivo, evitación de la exposición de sí”, por otro, y que ubicarían al novato en un estado de inseguridad similar a la de los primeros tiempos, o en un prolongado estado de dependencia respecto de los expertos.

En relación con los procedimientos, es posible pensar que éstos refieren a acciones basadas en la ejemplificación, la modelización, el ensayo y error, la prueba, el traspaso de confianza.

La **“ejemplificación”** operaría en los relatos que los expertos hacen de sus propias experiencias actuales y pasadas, a los novatos; de las orientaciones que les proveen, de las producciones que les acercan (planificaciones, trabajos de los niños).

La **“modelización”** tendría lugar- aún sin proponérselo intencionalmente- en la medida en que los docentes con más experiencia se constituyen en objeto de observación para los principiantes. Aparecerían- como ya se ha dicho antes- como referentes de los saberes del colectivo profesional, como transmisores de la cultura institucional y también como puntos de referencia con los que los novatos confrontarían sus propios saberes- en tanto modelos más o menos cercanos a aquéllos con los que han entrado en relación durante la formación de grado. No es nueva la idea de los riesgos que implica la modelización en la formación. “(...) Ante los sentimientos resultantes de desconcierto, angustia, inseguridad e inestabilidad, el profesor debutante se iniciaría en su quehacer “ profesional” con una tendencia a solucionar los problemas que se le presentan a través de procesos de aprendizaje

“vicario” u observante, acudiendo a la imitación de aquellos profesores que tiene más a su alcance.

(...) Imbernón destaca el amplio impacto que puede tener el “ poder del entorno” a través del lenguaje, la organización material y la interacción social que en él se constituyen sobre los comportamientos del profesor debutante, hasta el punto de transformar el habitual “ conocimiento proposicional” de su formación inicial (más teórico, intuitivo, experiencial y eminentemente técnico), en uno “estratégico espontáneo”, convertido en un saber situado, automatizado, rutinario y sin reflexión previa sobre sus aplicaciones alternativas. (Cornejo Abarca; 1999; p.10)

Los expertos podrían operar- desde los saberes que “muestran”- tanto como modelos como contramodelos- tal como surge de los testimonios de los entrevistados.

El “ensayo y error” aludiría a una relación significada como de mayor distanciamiento- en la que el novato recibe poca ayuda o no la pide directamente- o a una relación significada como de independencia, en la que se dejaría un margen de libertad amplio para que el principiante experimente, compruebe, rectifique por sus propios medios. Correspondería a lo que Vonk (1994; citado en Cornejo Abarca;1999) denomina como el modelo “*nada o húndete*”.

La “prueba” se distinguiría del procedimiento anterior pues al tiempo que respetaría el espacio de autonomía del novato en la toma de decisiones, incluiría un acompañamiento del experto- previo a la acción- que se vehicularía en la escucha de las necesidades del principiante, en la distribución de tareas y en la posibilidad de compartir los resultados.

El “**traspaso de confianza**” proveería al novato de apoyos instrumentales y afectivos que le permitirían ir encontrando su “propio modo de hacer” y le permitirían asumir tareas propias del rol profesional sin quedar sumido en una relación de dependencia respecto del experto.

Si bien los apoyos que proveen los expertos parecieran resultar relevantes- tal como se ha intentado plantear- también lo serían aquéllos que proveen los maestros sin experiencia.

**Los intercambios entre maestros novatos**, tendrían lugar generalmente fuera del espacio escolar, asumirían la modalidad de encuentros informales y aportarían la posibilidad de contar con un espacio para compartir acerca de experiencias vividas en la situación de trabajo- intercambio que proveería fundamentalmente apoyo y contención emocional.

El grupo de maestros sin experiencia remitiría a aquéllos que han sido compañeros en el Instituto de Formación, por un lado- grupo que ejercería la función

de “puente” en el pasaje del “ ser alumno” al “ ser docente”; del “ ser estudiante” al “ ser trabajador”- y a los grupos que – con una frecuencia variable-pueden constituirse en el espacio de trabajo. En este segundo caso, el intercambio entre los principiantes proveería la posibilidad de brindarse mutuamente orientaciones relativas al trabajo en el aula y a la normativa institucional. Tanto en el caso del intercambio entre compañeros de la formación de grado, como en el espacio de trabajo, lo que aparece más valorado por los novatos es la contención emocional que aporta la relación con otros principiantes. Probablemente la simetría en la posición institucional y un cierto sentimiento de empatía –que les permitiría “*poder ponerse en el lugar del otro*”, “*sentir lo que el otro siente*”, operen en esta valoración positiva.

Los casos estudiados permitirían conjeturar que las **cualidades personales de los docentes novatos** que favorecerían los procesos de “pedir-recibir ayuda” estarían asociadas a la capacidad para comunicarse con los otros- “decir con sentido”-, la prudencia, la sociabilidad. Características todas que estarían enfatizando la capacidad para entrar en relación con otros. Los rasgos personales que obstaculizarían la búsqueda o la recepción de ayuda, estarían relacionados con la obstinación, la omnipotencia, el individualismo.

En cuanto a las cualidades personales de los expertos que favorecerían los procesos de “dar ayuda” se podrían identificar la capacidad de escucha, la generosidad, la humildad, el “dar el espacio”. Los rasgos personales que obstaculizarían la posibilidad de ayudar al otro parecieran tener que ver con sentimientos de inseguridad en sí mismo, celos/ rivalidad respecto de los otros.

A modo de **síntesis**, podría conjeturarse que si la escuela constituye un espacio en el que el docente novato va adquiriendo experiencia en el trabajo, los modos en que esa adquisición tendría lugar estarían relacionados con:

- la posibilidad de contar con apoyos provenientes de los otros con quienes se entra en relación en la situación misma de trabajo: los pares, los directivos, los alumnos, los padres. Apoyos que para los novatos pueden adquirir los sentidos de “prescripción”, “aprobación” o “acompañamiento”.
- los distintos procedimientos que se pueden identificar en la dinámica de “dar ayuda”: la “ejemplificación”, la “modelización”, el “ensayo y error”, la “prueba”, la “confianza”.
- la posibilidad de ir desarrollando un sentimiento de pertenencia al colectivo profesional institucional, justamente como resultado de esa dinámica y como resultado también de un proceso gradual de inclusión en el espacio institucional.

- los rasgos personales que favorecen u obstaculizan la posibilidad de “pedir / recibir ayuda”, tales como la prudencia, la sociabilidad entre los primeros; la omnipotencia, el individualismo, entre los segundos.
- los rasgos personales que favorecen u obstaculizan la posibilidad de “dar ayuda”, tales como la generosidad, la humildad, el respeto por la autonomía del otro, entre los primeros; y la inseguridad, los sentimientos de celos y rivalidades, entre los segundos.
- la posibilidad de ir haciendo uso de un espacio de autonomía, desde el cual el novato se iría “autorizando”- en el sentido que Ardoino(2001) da al término- como docente que trabaja.

Saber, pertenecer, confiar, formarían parte del proceso de construcción identitaria del docente novato en la situación de primer empleo.

La formación en la escuela, requeriría entonces de un tipo de cultura institucional que priorice la colaboración entre los docentes como modalidad relacional; Sin embargo, la falta de tiempo para los intercambios, la soledad frecuente del trabajo en el aula y la inmediatez de las respuestas adaptativas que la situaciones de trabajo plantean al docente novato estarían dificultando la posibilidad de aprender a hacer el trabajo con otros.

Construir redes de colaboración, superar las condiciones de aislamiento / individualismo / privacidad / soledad en las que se desenvuelve el trabajo del docente; y la tendencia a la burocratización / rutinización del trabajo, parecieran ser tres prioridades a la hora de pensar la escuela como un espacio de formación.

Aprender a hacer el trabajo expresaría tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en la situación de trabajo. En este sentido, la situación de primer empleo representaría para los docentes novatos una experiencia de formación, en la que tendría lugar la construcción de sentido -“dar sentido”- sobre la propia experiencia. Esta construcción es siempre intersubjetiva. Y sería justamente el entretendido de las relaciones intersubjetivas lo que estaría posibilitando la construcción de la propia identidad como docente. Tal como lo plantea Bruner (1997) dar sentido colectivamente no supone simple hegemonía. Tomar más control sobre la propia actividad mental, compartiendo los recursos de quienes están implicados en la situación no conduce a la unanimidad, sino a más conciencia. Y más conciencia implica más diversidad. La posibilidad de ir construyendo el propio “gesto profesional”, en términos de Blanchard Laville, justamente por “haber sido incluido en el efecto subjetivo del gesto compartido”.

## **CAPITULO V**

### **UNA VUELTA A LA TEORIA Y LA RESPUESTA A LOS INTERROGANTES DEL PROBLEMA**

## V.1. Una vuelta a la teoría

La tesis de la que he partido en mi trabajo de investigación sostiene que es en el encuentro con los otros, en el espacio institucional, que los docentes novatos de las escuelas infantiles, en situación de primer empleo, van construyendo los saberes que necesitan en su práctica profesional.

El estudio de casos realizado permite ahora “revisitar” perspectivas teóricas, que a su luz se presentan con nueva significación.

### V.1.1. El carácter iniciático de la situación de primer empleo

La construcción del saber profesional en la situación de primer empleo, reviste un **carácter iniciático**<sup>1</sup>, en un doble sentido: se da en un proceso de iniciación al trabajo profesional; de iniciación en el colectivo profesional; de iniciación de una nueva representación de sí mismo. Y es iniciática, pues resulta fundante para el desarrollo profesional futuro, ya que genera modos de relación con la institución escolar, con el trabajo, con los otros, con el saber.

La recurrencia de significados- a partir de los testimonios de los docentes entrevistados- ligados a la temporalidad, determinó mi necesidad de buscar aportes que me permitieran pensar acerca de la relación entre el tiempo y la primera experiencia profesional. Encontré entonces que los sentidos de **vitalidad**, **movimiento** y **variabilidad** resultan significativos para esa relación.

“(…) con el término “tiempo” los griegos aludían, en su significado más originario, a la “ fuerza de vida” o “ fuente de vitalidad”. Además de estar ligado por su significado a la vida, también lo está al movimiento que se temporaliza en módulos de presente, pasado y futuro...La noción de tiempo conlleva en sí las de vida y muerte en tanto finitud, la de generaciones sucesivas, la de terceridad en tanto cultura, la de discontinuidad...” (Mezzano;1998;p.71). La iniciación a la vida profesional aparecería así – por la trascendencia que reviste y la complejidad de las competencias que se desarrollan en la práctica- ligada a la idea de vitalidad.<sup>2</sup>

“(…) Un rasgo característico de la práctica es que se desarrolla en el tiempo, recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión, y su sentido. Es por ello que sería irreversible (...) La práctica se vincula con el tiempo, no sólo porque se juega “en” el tiempo, sino además, porque juega estratégicamente “con” el tiempo.

<sup>1</sup> Iniciático: relativo a iniciar. Iniciar: admitir a uno en la participación de una ceremonia o cosa secreta. Instruir, enseñar los primeros conocimientos de algo. Comenzar a promover algo. Gran Diccionario Salvat; tomo 2.

<sup>2</sup> Vitalidad: calidad de vital. Actividad y eficacia de las facultades vitales. Fuerza expresiva de de un texto, discurso, etc. Vital: de la vida. De suma importancia o trascendencia. Gran Diccionario Salvat. Tomo 3.



Su estructura temporal la dotaría de un ritmo, un tempo, una orientación..." (Edelstein; 1995; p. 25) Es la práctica profesional que se va desarrollando "en" este tiempo de inicio y "con" este tiempo y que irá orientando la construcción de una nueva identidad.

En los casos estudiados, la incertidumbre, la desorientación, la ansiedad, son las sensaciones que aparecen asociadas a los primeros tiempos de la práctica profesional. Es la comprensión de una lógica diferente-la lógica de las prácticas- lo que estaría en la base de las necesidades que experimentan los novatos en este tiempo.

La práctica de "ser alumno", de "ser docente" se desarrolla en el tiempo. Como el juego, la práctica- en su urgencia- implica un cierto encanto, energía, ilusión, que devienen de su misma condición de incertidumbre e improvisación. Los conceptos de práctica, habitus, tiempo práctico y sentido práctico permiten caracterizar la lógica de las prácticas. Bordieu (1991, citado en Edelstein, 1995) dice que lo que definiría una práctica no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino "(...) la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no una reglas concientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone.(...)Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero". (Edelstein; 1995; p.25)

Partiendo de que el tiempo es el período que transcurre entre dos situaciones distintas pero esperadas -según la idea de Toffler (1990)- el aumento de la variabilidad provoca una sensación de pasaje rápido que obliga a una atención constante; a un constante presentismo, con una cuota importante de estrés. Así, la sensación para el principiante sería la de estar constantemente en situación de construir respuestas adaptativas, en desmedro de la posibilidad de recordar y reflexionar sobre el pasado y de planificar en función del futuro.

### V.1.2. El reacomodamiento identitario

La situación de primer empleo se presentaría como "*la primera experiencia fuerte que tiene el profesional*", una experiencia donde se juegan aspectos personales, los ideales de los padres en relación con uno mismo, la relación con el otro, la relación con el trabajo. Una situación en la que se conjugan los saberes acreditados hasta ese momento, "*los sueños y las expectativas*", y una nueva identidad que está por venir y que es desconocida: "de profesional que empieza a trabajar y no de estudiante."

La situación de primer empleo generaría en el docente novato un proceso de **reacomodamiento identitario** en el que se entretejen tensiones entre el pasado conocido, el presente desconocido y el futuro imaginado.

Es en este proceso de reacomodamiento identitario que operarían los objetos interiorizados en la propia biografía escolar: el "ser alumno de la escuela infantil", el "ser residente en la escuela infantil". Un tiempo presente en el que se daría la necesidad de renunciar a marcas identitarias del pasado para ir construyendo una nueva identidad.<sup>3</sup> A partir de los datos recogidos es posible conjeturar que los modelos y contramodelos interiorizados, irían orientando las elecciones del presente.

Presente en el que aparecería la necesidad de "poseer" del otro y "dar" al otro -poseer el saber del que tiene pericia y dar al alumno el saber de uno- y que estaría en el núcleo de este doble rol del novato: el "ser aprendiz del trabajo profesional" y "ser enseñante" al mismo tiempo. Situación que desplegaría otras tensiones-las que se dan entre las prescripciones recibidas y la adecuación a la realidad presente; entre los acompañantes pasados y la soledad actual.

Los cambios que van teniendo lugar en el docente, a lo largo de este tiempo del primer empleo, pueden ser abordados para su estudio, desde distintos aportes teóricos. He seleccionado, en este trabajo, aquéllos que provienen de las corrientes abocadas al análisis del desarrollo profesional de los docentes; los que provienen de los estudios de base psicoanalítica referidos a la formación; los que provienen del análisis de las prácticas en la construcción de subjetividad; y los provenientes de la sociología del trabajo.

**El desarrollo profesional de los docentes**, incluye -tal como lo plantea Cornejo Abarca (1999)- la formación inicial y permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente. Supone una actitud de constante aprendizaje y comprende procesos de mejoramiento del conocimiento, las habilidades y las actitudes de cada docente en particular, pero también del conjunto de los que trabajan en la institución escolar.

Para este autor, la consideración del contexto temporal y escolar en que corresponde a los maestros ejercer su labor profesional, así como ciertas características que puede adquirir la evolución del proceso formativo, permite distinguir etapas: de formación básica y socialización profesional -que comprendería el período de formación profesional inicial en instituciones formadoras-; de inducción profesional y socialización en la práctica- o de desarrollo profesional de los profesores noveles-, que estaría referida a los primeros años del ejercicio docente; y

---

<sup>3</sup> Sigo en este punto el planteo desarrollado por la Prof. Blanchard Laville en el Seminario "Psicoanálisis y Formación"; FFyL; UBA; 2002.

una etapa de perfeccionamiento o de desarrollo profesional del profesorado experimentado -en la que predominarían actividades propias de la formación permanente.

Sobre la problemática del profesor debutante, otros autores (Imbernón y Vonk, citados en Cornejo Abarca; 1999) aportan ideas que permiten diferenciar procesos. Para Imbernón, se pueden distinguir dos subetapas o fases: la de " umbral o antesala" (1-6 meses de docencia) y la de " madurez y crecimiento" (7 meses en adelante, hasta los 3 años, que algunos extienden hasta los 5). Vonk concibe esta fase de la carrera profesional docente como una " inducción", en la que distingue dos momentos claves: " ambientación" y " progresión", enfatizando que se trata de "un proceso en el hacerse profesional", que para los profesores recién titulados que ingresan al mundo laboral, ocurre en relación con una transmisión experimentada desde la situación de ser un "sujeto en formación" hasta la de ser progresivamente un "profesional autodirigido". Se trata de una etapa de " socialización" en la que el profesor debutante debe integrarse como miembro activo y participante del colectivo profesional.

Son los sentidos de la "**inducción**", "**socialización**" y "**progresión**" los que me permiten comprender la recurrencia de los testimonios de los entrevistados acerca del papel que juega la trama de relaciones intersubjetivas como sostén en este primer tiempo.

Marcelo García (1993; citado en Cornejo Abarca; 1999) ha descrito la situación del profesor debutante como un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal.

**Desde los aportes del psicoanálisis a la formación**, los estudios realizados por Blanchard Laville y su equipo de la Universidad de Nanterre, muestran que en el plano profesional, cuando los docentes llegan al terreno, se produce una desilusión. Para estos investigadores, hay que hacer un trabajo importante con respecto a este desencanto, ya que si al iniciar la carrera, los docentes no son acompañados, la construcción de la identidad de adulto profesional puede no efectuarse; o bien adoptar una configuración rígida. Las investigaciones antropológicas sobre la "noción de adulto", les permitieron pensar a estos investigadores en las características actuales respecto de esta dificultad de ser adultos en esta sociedad. Los docentes no estarían exentos de esta problemática, aún cuando se hubieran orientado hacia la carrera docente imaginando que iban a encontrar un lugar estable en la profesión, que iban a encontrar puntos de referencia. Cuando se dan cuenta que estos puntos de referencia no se adaptan; que las demandas institucionales cambian; que se encuentran con incertidumbres frente a las demandas de la

sociedad, de los alumnos; cuando quizás se imaginaron que iban a encontrar un trabajo que los iba a proteger de las turbulencias, sobreviene esta dificultad en el pasaje, esta "inquietante extrañeza" de la que hablaba Freud.

"Si estas hipótesis son válidas, ¿cómo hacer para que estos jóvenes docentes puedan atravesar esta etapa? La idea es: ¿se puede aprender esta postura de docente en la formación inicial? Parece obvio que no se aprende en estos dos años de formación y que se sigue construyendo en la experiencia, en el tiempo. Distinguimos dos registros del aprendizaje: los saberes, los conocimientos por un lado; y el "gesto" que habita esos conocimientos; la manera de proceder; la manera de entrar en ellos; la manera de encontrar una vía singular. El gesto supone la responsabilidad de la acción. Y esta responsabilidad no tiene sólo que ver con el dominio del conocimiento. Es la capacidad de sustentar la acción que se realiza. El gesto no se enseña; se comparte. Es una identificación. Es la postura interior que habita al sujeto, que anima. ¿Cómo pensar el gesto de la transmisión del gesto? Parecería que se va a realizar gracias al compromiso en acto en el gesto compartido. Haber sido incluido en el efecto subjetivo del gesto compartido. Estos jóvenes docentes tienen que hacer el duelo de estas identificaciones idealizadas, para evitar el riesgo de caer en la trampa del "modelo". la mayoría queda en una adolescencia interminable. Entonces, los docentes viven quejándose."<sup>4</sup>

**Desde los aportes de Jean Marie Barbier<sup>5</sup>**, la identidad podría ser definida como un producto de la práctica; un producto siempre cambiante. El trabajo sería productor de identidad profesional. Para este autor, la identidad no solamente es producida por la práctica, sino que la práctica es también una movilización de la identidad. Las construcciones mentales que los sujetos hacen en torno a ellos con respecto al entorno de su acción y con respecto a sus actividades, son solidarias. Las transformaciones de estas representaciones son también solidarias. Para Barbier, las representaciones que los sujetos elaboran de sí mismos adoptan los contornos de la situación en donde tienen lugar las actividades de ese sujeto. Así, la imagen de sí reposa en las distintas imágenes en los diferentes campos de actividad- habría tantas imágenes de sí como actividades. (Pienso que para el caso de un docente, podrían entonces distinguirse las imágenes de sí como profesional, como asalariado, como enseñante, como "cuidadora", como colega, como subalterno...) En tanto el trabajo tienen lugar en la institución escolar, existen acciones colectivas, y consecuentemente, representaciones colectivas de

<sup>4</sup> Blanchard Laville, C.: Seminario Psicoanálisis y Formación; FFyL; UBA; 2002.

<sup>5</sup> Sigo en este punto las ideas planteadas por el Jean Marie Barbier (profesor e investigador en el CNAM, París, Francia) en el Seminario "Prácticas de formación, evaluación y análisis" dictado para la Carrera de Especialización en Formación de Formadores; FFyL; UBA; 1999 y las presentadas en el Seminario de Doctorado "El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades"; FFyL; UBA; 2005.

actividades. Para este autor, a medida que un sujeto va desarrollando una actividad, las representaciones que acompañan esta actividad estarían en permanente transformación. Estas representaciones serían de dos tipos: las representaciones que un sujeto construye de la situación; y las representaciones –no de lo que la situación es- sino de lo que desearía que fuera. No sólo se transforman las representaciones. De hecho, las acciones cambian todo el tiempo. De las representaciones que un sujeto construye de sí en la acción, nacen dos categorías de imágenes: la imagen de sí actual y la imagen de sí deseable. Cuando un sujeto se representa un éxito o un fracaso en la acción, se representa a sí mismo en un éxito o en un fracaso. Las tensiones entre la imagen de sí actual y de sí deseable, tienen lugar permanentemente, y serían fuente de placer o sufrimiento identitario. Las **dinámicas identitarias** son los modos en los que un sujeto va a resolver estas tensiones, por el trabajo de representación, acción y comunicación. Según cómo interjueguen estos elementos en la resolución, las dinámicas identitarias asumirían configuraciones diferentes.

### V.1.3. El tema del conocimiento necesario

Para Jackson (2002), el planteo sobre los requerimientos epistémicos de la enseñanza, lleva a analizar una serie de supuestos previos. Entre ellos, cabe distinguir el de la existencia de “docentes natos”, dotados de habilidades que asegurarían un desempeño casi instintivo en las situaciones de enseñanza, aún en situaciones de ausencia de capacitación pedagógica. Otro supuesto es el del “sentido común” que referiría al conocimiento que aporta el mismo proceso de vivir y que guiaría las acciones del docente –como las de cualquier otro sujeto- en las situaciones de trabajo. “(...) El sentido común sumariamente definido como el conocimiento que se adquiere en el proceso de vivir, es esencial para la realización de todo lo que hacemos(...) El sentido común no sólo nos sirve de guía para la acción en todas nuestras iniciativas, sino que también nos aporta, por intermedio del lenguaje, los conceptos y categorías que hacen inteligible la realidad. Da significado a la experiencia. Nos habla con autoridad, tanto en términos prescriptivos, indicándonos no sólo lo que es, sino también lo que debería ser con respecto a todo tipo de cosas y situaciones...” (p.29).

Las condiciones innatas- que en los testimonios aparecen con el sentido de “*tener don para enseñar*”, “*tener pasta*” -y el sentido común son fuentes de saber, para los principiantes, que resultan valoradas por los docentes entrevistados en este estudio- tanto por los novatos como por los expertos.

Pero es necesario considerar que las situaciones que presenta el trabajo, determinarían- también en opinión de los entrevistados- una serie de necesidades de saber que pareciera no devienen de ser un "docente nato" ni de utilizar el sentido común. Situaciones que exigirían otros tipos de saber y otros modos de acceso a él.

Recupero aquí los conceptos del marco teórico del presente trabajo, acerca de la **noCIÓN de "saber"**, que he abordado desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y desde la perspectiva de la construcción psíquica del sujeto que conoce.

En el primer caso, es importante reconocer que tal como lo plantea Ferry (1997) todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas. Es en esa articulación teoría-práctica, que se pueden reconocer distintos niveles del saber: el saber empírico, un "saber hacer" en el que el sujeto no necesita tomar distancia de su práctica. Basta la reproducción de gestos, de conductas. Un saber técnico, en el que se opera un distanciamiento del hacer concreto. El sujeto produce un discurso sobre este hacer. Discurso que responde a la pregunta "cómo hacer". Este distanciamiento es mayor, cuando el sujeto puede responder no sólo a la pregunta "cómo hacer" sino a "qué hacer y por qué". En este caso se trataría de un saber praxiológico, entendida la praxis como "la puesta en obra de diferentes operaciones que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace" (p. 77-78) <sup>6</sup>

En el segundo caso, consideré los distintos tipos de saber desde la relación de exterioridad /interioridad entre objeto -sujeto, saberes que se van construyendo en el espacio psíquico en la relación con el saber, relación que es siempre una relación con otro: para hacer ligazón, para sostener al otro y ser sostenido por los otros. Desde esta perspectiva, Souto<sup>7</sup> habla de un "saber literal", un "saber digerido", un "saber experiencial".

En el caso del saber literal, se trataría de la repetición del conocimiento "exterior a uno", de la aprehensión del saber, en una relación que mantiene la separación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, en la que el sujeto queda en una posición de dependencia y sumisión respecto del saber "que está afuera". Un saber que activaría la fantasmática del "saber absoluto".

El "saber digerido" referiría a un saber metabolizado por el sujeto, interiorizado. Saber que refiere a la implicación del sujeto que conoce en una lógica comprensiva. Daría cuenta de una relación creativa con el saber.

---

<sup>6</sup> El siguiente nivel es el que Ferry denomina "científico". Representa un "corte epistemológico", en términos de Bachelard. No está en la continuidad de las interrogaciones sobre la acción. Se trata de una práctica intelectual, de actividades lógicas, racional.

<sup>7</sup> Sigo en este punto el planteo de la Dra. Marta Souto en su Conferencia en el Postítulo de Análisis y Animación Socioinstitucional; UNSA; Cba.; marzo 2001.

El “saber experiencial” sería un saber iluminador de la experiencia. No requeriría de una lógica acabada de procesamiento de la información. Constituiría un saber “listo para poder ser puesto en uso”.

El trabajo de recolección de datos y el análisis de los mismos, determinó la necesidad de seguir indagando acerca del concepto de saber, para poder comprender más sobre lo que los docentes de los casos estudiados dicen cuando hablan de lo que saben, de lo que no saben y de lo que necesitan saber.

Para Beillerot (1996) hay dos fuentes de construcción del término “saber” en el pensamiento europeo: una que se construye alrededor de los términos “ver”, “forma” e “imagen” y que conduce a la noción de “discernimiento”- que es el primer sentido de la palabra “ciencia”; y otra que se centra alrededor de la experiencia y sapiencia. Otra distinción que señala es entre “saber” en singular y como sustantivo; “saberes” –como sustantivo plural- y “saber hacer”. Para este autor, “saber” es aquello que para un sujeto es adquirido, construído y elaborado por el estudio o la experiencia. El saber es así resultado de una actividad del sujeto, quien habiendo adquirido este saber lo implementa en situaciones que lo requieren. “Los saberes” –sustantivo plural- son el conjunto de enunciados y procedimientos socialmente constituídos y reconocidos, por medio del cual un sujeto-individual o colectivo- se relaciona con el mundo natural y social y lo transforma. En este sentido foucaultiano del saber como práctica discursiva, como conjunto de enunciados, es posible reconocer que cada grupo social es capaz de constituir, formalizar, formular y transmitir saberes.

El saber-hacer es la disponibilidad para modificar- por medio de actos mentales apropiados-una parte de la realidad. O sea que el hacer fortuito- hacer algo por casualidad- no implica saber-hacer.

Esta distinción que plantea Beillerot, me ha permitido ver que en el caso de los docentes novatos estudiados, la situación de primer empleo los ubica en relación con su propio saber, con los saberes del colectivo profesional y con un saber-hacer que no podría equipararse a las actividades signadas como de “prueba”, “de ensayo y error” mencionadas por los docentes como formas de modificar la realidad.

Este mismo autor, presenta las clasificaciones que él mismo toma de otro autor francés- Malglaive<sup>8</sup>- acerca del saber, y que resultan oportunas en este punto del desarrollo del presente trabajo. Habría **saberes teóricos**- encargados de decir,

---

<sup>8</sup> Malglaive es presentado por Beillerot como ingeniero, director de una escuela de ingenieros que propone por primera vez una formación de alternancia entre la empresa y el centro de formación: formar ingenieros no en la facultad de Ingeniería sino como obreros que aprenden en la empresa y en el centro. Escribió en colaboración con J.M.Barbier “Savoirs théoriques et savoirs d’action”; París; 1996.

de definir lo que es-; **saberes de procedimiento**- que serían construcciones que permiten hacer lo que uno quiere hacer, y que aunque emanen de los saberes teóricos, no pueden ser pensados como aplicaciones-; **saberes prácticos**, directamente salidos de la acción- estos saberes prácticos son saberes colectivos que alcanzaron cierto grado de formalización-; y un **saber-hacer**- más bien ligado al sujeto individual, y que configuraría potencialidades, disponibilidades para ser implementadas en un momento u otro.

Esta clasificación me permite comprender que cuando los docentes hablan acerca de lo que saben, están haciendo referencia a un saber-hacer (saber entrar en relación con niños pequeños, “tener criterios” que orientan la acción) en tanto capacidades, potencialidades que se activarían en la situación de trabajo; y a saberes de procedimiento (saber planificar, conocer acerca de la psicología evolutiva, conocer las modalidades de trabajo en las salas de Jardín e Infantes), que les permitirían “hacer lo que se proponen hacer”.

Mientras que cuando identifican aquello que no saben, esas carencias estarían más relacionadas con saberes prácticos- las características de “estos” alumnos con los que se encuentran, la organización de situaciones de enseñanza, la organización de los tiempos, de la comunicación con los padres, los actos escolares- en tanto saberes formalizados por el colectivo profesional.

Estos saberes que los novatos no tendrían, podrían relacionarse con la idea que plantea Remedi<sup>9</sup> acerca de la **cultura experiencial**, en tanto trabajo que se produce sobre la intersubjetividad, a partir de la articulación de elementos de dos o más subjetividades que se ponen en acto en el encuentro. Podría suponerse entonces que es justamente el encuentro con los otros en la situación de trabajo lo que generaría la demanda de los maestros principiantes: empezar a formar parte de esa cultura experiencial.

La práctica profesional desplegaría un espacio de “no-saber” vinculado a la complejidad misma del trabajo: las relaciones con el conocimiento de uno y con el conocimiento para el otro; las relaciones con los otros en tanto sujetos con los que se comparte el trabajo; los diferentes instrumentos de trabajo; y esa sensación de inmediatez que estaría activando la singularidad de cada situación.

Frente a ello, los saberes de la formación de grado aparecerían como “neutros”, saberes de “molde”, como si el novato no contara en su preparación con la posibilidad de aprender sobre diferentes escenarios, de anticiparlos, de reacomodar el saber.

---

<sup>9</sup> De la Conferencia de Eduardo Remedi en el Postítulo de Análisis y Animación Socioinstitucional; UNSA; Cba.; noviembre 2001.



La referencia a los saberes que los docentes dicen no poseer para el primer empleo, alude a carencias que tienen que ver con la dimensión instrumental del trabajo docente- la organización de contenidos, la selección e implementación de estrategias- y con su dimensión social: aquellos saberes que resultan necesarios para articular el trabajo del docente y de la escuela con el de la familia – la comunicación con los padres, los actos escolares, las problemáticas infantiles, las problemáticas de los grupos sociales. Carencias que pondrían de manifiesto las dificultades para la adquisición de estas capacidades durante la formación de grado.

Este quiebre entre la formación de grado y la situación de trabajo con frecuencia es aludido como oposición “teoría-práctica”.

Sin embargo, los aportes de los autores consultados me permiten comprender que en realidad se trata de diferentes tipos de saber que entran en conjunción en las diferentes etapas de la formación profesional.

Si la formación de grado, resulta – en términos de Terhart(1987) - una “*low impact enterprise*”- una empresa de efectos generalmente débiles- el “shok de la práctica” y el contacto progresivo con ella constituyen una fase de la socialización profesional en la que tiene lugar la reestructuración de esas formas de saber y de los modos de apropiación de esas formas.

#### **V.1.4. La construcción de competencias en la práctica profesional**

El concepto de competencia permite reflexionar sobre ese espacio de saber que se va construyendo entre los conocimientos previos y la experiencia concreta en el mundo del trabajo.

La diferenciación entre “competencias” y “calificaciones” en relación con el acceso al puesto de trabajo, pone sobre el tapete la tan espinosa cuestión de los procesos de acreditación en la formación de grado; y los procesos de selección para el empleo.

“(…) El foco de atención se ha desplazado (...) de las calificaciones a las competencias, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo. La noción de competencia tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Una vieja edición del Diccionario Larousse de 1930 decía: “ en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos

razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las calidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere". Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica...Este conocimiento necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible: algunos autores lo llaman "*conocimiento indefinible*" y es una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real. De este modo, las competencias como conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, se oponen a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la antigüedad...las competencias son amplias y flexibles y se incorporan a través de experiencias sociales distintas, familiares, escolares y laborales. Las competencias por otro lado, no son patrimonio del puesto de trabajo, sino que son atributos de la persona del trabajador. Incorporan entonces elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única.....Además, hay una gama de competencias que tienen que ver fundamentalmente con la aprehensión de la realidad y la actuación sobre ella, que sólo se logran en el ejercicio de la vida laboral. La experiencia en el trabajo es el vehículo clave para estos aprendizajes....." (Gallart y Jacinto; 1997; p.3).

La consideración de las competencias señala la necesidad de atender a los tipos de conocimientos y los tipos de experiencias laborales que van configurando la singular trayectoria profesional del docente.

Los aportes de Barbier y Galatanu (2004) permiten diferenciar "saberes, conocimientos, capacidades, actitudes, competencias". Para estos autores, estas nociones señalan lo que se podría llamar una semántica de intervención sobre la actividad humana.

La noción de "**saberes**" (en plural) remite a enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones o a sistemas de representaciones sobre el mundo y su transformación. Son objeto de reconocimiento social y de un control de su validez (epistemológica: verdadero/falso y pragmática: eficacia/ineficacia) y considerados de ser susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, de comunicación o de transformación del entorno. Tienen una existencia social distinta de quienes los enuncian y de quienes se los apropian. Son conservables, acumulables – razón por la cual pueden dar lugar a la comunicación-transmisión. Son siempre "saberes sobre..."- por lo que se los puede caracterizar como enunciados proposicionales. Se les atribuye un juicio de valor, un reconocimiento, que puede diferir según el espacio social. Al respecto, los autores

distinguen los espacios sociales concebidos esencialmente como espacios de movilización o de utilización de esos saberes para la transformación del mundo- como serían los espacios de trabajo, por ejemplo-; espacios sociales de producción de saberes- los espacios de investigación-; y espacios sociales especializados en la comunicación de saberes- los espacios de enseñanza.

La noción de **conocimientos** (en plural) refiere para estos autores a estados mentales que serían el producto de experiencias cognitivas de relación entre sujetos y enunciados. Son variables de un individuo a otro; no son dissociables del sujeto – que es su soporte; más bien se inscriben en su historia y en su dinámica-; son frecuentemente considerados la interiorización de los saberes-enunciados.

Las **capacidades** y las **actitudes** son constructos atribuidos a sujetos sociales. Así como hablar de un saber es mantener un discurso sobre un enunciado, hablar de una capacidad o actitud es mantener un discurso sobre un sujeto social. Es plantear la hipótesis de una entidad que estaría presente en el sujeto aún cuando no sea directamente observable. Capacidades y actitudes son calificaciones, habitualmente hechas por un sujeto distinto del sujeto mismo pero con el cual se encuentra en relación. Las capacidades designarían potencialidades susceptibles de ser desarrolladas a lo largo de un proceso- “ser capaz de...” y son definidas a partir de actividades de referencia en un campo determinado al cual podrán ser transferidas. La actitud puede concebirse como un estado mental de preparación a la acción-organizado a través de la experiencia-que ejerce una influencia directa y dinámica sobre el comportamiento.

Las **aptitudes** son disposiciones a efectuar tareas particulares con una mayor o menor eficacia.

Las **competencias** son construcciones representacionales y discursivas producidas en el marco de interacciones entre actores sociales. Mientras que las capacidades son construidas en previsión del futuro- por abstracción y señalamiento de invariantes en una clase dada de actividades-, las competencias son inferidas para el presente a partir de acciones singulares y situadas. La acción situada a partir de la cual se opera esta inferencia es una acción reconocida por haber logrado sus fines.

Al respecto, recurro a las ideas planteadas por Merchiers y Pharo (1990; citados en Barbier y Galatanu; 2004) sobre la relación entre competencia y conocimientos expertos- que considero aportan otra vía para comprender los modos en los que los docentes novatos buscan la legitimación de sus saberes y el camino hacia la experticia.

Estos autores dicen que la actividad competente sería ordenada por conocimientos cuya naturaleza y características aparecen cuando tomamos en

cuenta el rol del juicio de otro como sanción y validación de esta actividad. A partir de allí se podría definir el conocimiento experto como la condición de realización de actividades competentes, dicho de otro modo actividades que son valoradas como exitosas, felices por el juicio de otro. En todos los casos el éxito o triunfo supone un acuerdo normativo de otros sobre el desarrollo o resultado de la actividad. Dicho de otra forma, para que una actividad sea competencia, es necesario que alguien reconozca que la actividad se desarrolla como se debe, que alcanza los resultados que convienen.

Las competencias son descritas en términos de combinación de recursos preexistentes. Tardif, Lessard y Lahaye (1991; citados en Barbier y Galatanu; 2004) consideran para el caso de los docentes, los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y de experiencia. Para d'Hainaut (1977; citado en Barbier y Galatanu; 2004) la competencia sería un conjunto de saberes, saber-hacer y saber-ser que permiten ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad.

Para Guy Le Boterf (1998, citado en Barbier y Galatanu; 2004)), la competencia "es una construcción: es el resultado de una combinación pertinente entre varios recursos. Esos recursos animan un doble equipamiento del cual la persona puede tomar para construir sus competencias: el equipamiento incorporado a la persona (conocimientos, saber-hacer, aptitud, experiencia...); el equipamiento de su entorno (redes relacionales, instrumentos, bancos de datos...) Este doble equipamiento constituye un patrimonio que puede ser más o menos desarrollado y utilizado" (p.28)

Los aportes de Barbier y Galatanu- y de los autores por ellos citados- me permiten identificar la complejidad de aquello que dicen los entrevistados cuando hablan de lo que necesitan saber.

Se trataría fundamentalmente de "competencias" – que en su implementación activarían los diferentes componentes que las construyen: saberes, conocimientos, aptitudes, actitudes y que actualizarían también los diferentes modos de construcción de cada uno de estos componentes. Competencias que en el espacio social de trabajo serán sometidas a validación- validación en la que intervienen siempre los otros.

Es desde estas ideas, que resulta posible pensar que los modos de legitimar el propio saber que encuentran los docentes novatos entrevistados, refieren a los juicios de los otros, especialmente pares y alumnos.

En el primer caso podría relacionarse con la aprobación que proveen aquellos que pertenecen al colectivo profesional- en tanto poseen los saberes del espacio social específico- y en el segundo, a la confirmación de que el desempeño resulta

competente en la medida que se trataría de una acción que es reconocida por haber logrado sus fines- en este caso los fines alcanzados tendrían que ver con aquello que los niños esperan del docente: amor, reconocimiento, ayuda, saber...

Es también la práctica de aula – el hacer el trabajo cotidiano- otro modo que tienen los docentes novatos de legitimar su propio saber. La aprehensión de la realidad, la resolución de problemas concretos que revisten cierto margen de incertidumbre y complejidad, pareciera que se alcanza en la vida laboral, en la situación de trabajo. Así, la situación de primer empleo configuraría una oportunidad de transferencia de las capacidades adquiridas durante la formación de grado que al combinarse con saberes, experiencias, actitudes, mostrarían el grado de competencia del desempeño profesional. Una oportunidad para desarrollar y usar el doble equipamiento del que habla Le Boterf: el propio y el del entorno.

Desde esta idea es posible entender la tensión que tiene lugar en la situación de primer empleo: “pedir ayuda”- “autoabastecerse”.

Los diferentes modos de resolución de esta tensión generarían en los docentes novatos diferentes modos de relación con el propio trabajo.

Tal como plantea Jackson (2002) sumado a las carencias de saber, el temor a equivocarse, la baja confianza en el propio juicio, un alto grado de sometimiento a la ayuda de los expertos, determinarían la disminución del interés en el propio trabajo. Podría pensarse que por el contrario, una creciente seguridad en el propio desempeño, una mayor autoestima y una mayor autonomía respecto de las figuras modélicas, aumentarían el interés en el trabajo profesional.

La puesta a prueba de las propias competencias permitiría también empezar a avizorar la búsqueda de un camino propio –en el desarrollo hacia la experticia- que implica al mismo tiempo “pertenecer” a un grupo- que posee un saber específico desde el que convalida el saber del propio sujeto.

Esta idea de “pertenecer” aparece en los testimonios referidos a los modos en los que el docente novato busca aprender aquello que necesita y a los referidos a con quiénes aprende lo que necesita. “No sentirse la nueva” estaría significando la búsqueda de una identidad profesional que permitiría el acceso al colectivo, siendo el sustrato de un sentimiento de seguridad a partir de la contención en ese mismo colectivo.

Desde el punto de vista de Barbier (2005), los testimonios de las maestras entrevistadas pueden interpretarse como indicativos de una transacción. En el espacio profesional, los docentes novatos entran en relación con actores colectivos que son portadores de prescripciones identitarias (saberes, valores, modos de hacer,

de pensar, de decir...). Tendría allí lugar una transacción, un "bricolage"- en palabras de este autor-por medio de los cuales los sujetos tienen en cuenta las prescripciones identitarias sin renunciar a las propias estrategias identitarias. Dice Barbier: "...se trata de encontrar mi lugar. Voy a negociar, transigir, aceptar una parte de la prescripción identitaria, si mi entorno acepta una parte de mi estrategia identitaria..."<sup>10</sup>

### V.1.5. Aprender a hacer el trabajo

En los testimonios de los novatos entrevistados aparecen con recurrencia referencias a la necesidad de conocer la normativa jurisdiccional e institucional; las preocupaciones por cumplir con la norma; la propia sobreexigencia respecto del desempeño; la posibilidad de ir aceptando el propio error, de aprender del error, como uno de los cambios valorados en el saber-hacer el trabajo.

Desde el punto de vista de Dejours (1990), los datos obtenidos en el estudio de los dos casos- y la validación que aportan los testimonios de las entrevistas grupales- acerca de la caracterización de los primeros tiempos del trabajo profesional como de dificultad, inseguridad, falta, decepción, podrían interpretarse como indicativos de la oposición entre la naturaleza colectiva del trabajo – y del riesgo residual- y la naturaleza individual y psicológica de la prevención. De esta oposición, surgiría la ansiedad. No-saber lo que los otros ya saben y además, necesitar ir aprendiendo y al mismo tiempo evitar el riesgo del error, sumirían al docente principiante en un estado de ansiedad inicial, que aumentaría con la ignorancia.

La situación de primer empleo, representa para el novato un proceso de adquisición de experiencia en el trabajo.

Con el propósito de ampliar mi marco de interpretación acerca de los procesos que siguen los docentes principiantes para aprender a hacer el trabajo, he considerado los aportes de Marcelo García (1993) en relación con esta temática. Para este autor, este proceso ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas del desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo y se considera el aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su influencia en el profesor principiante.

---

<sup>10</sup> Sigo en este punto los aportes presentados por el Prof.Barbier en el Seminario de Doctorado "El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades"; FFyL; UBA; 2005.

El primer marco se denomina “*etapas evolutivas de preocupaciones*”. Se pueden identificar en él tres etapas diferenciadas de preocupaciones de los docentes. La primera etapa tiene que ver con preocupaciones por la *supervivencia personal*. Se caracteriza por ser una fase en la que el docente busca fundamentalmente mantenerse en su rol, conseguir el control de la clase y agrandar a los alumnos. La segunda etapa está caracterizada por las preocupaciones del profesor por la *situación de enseñanza* propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. La tercera fase representa una preocupación dirigida *hacia los alumnos*, hacia su aprendizaje, dirigida a responder a sus necesidades sociales y emocionales.

Desde la perspectiva de las etapas evolutivas de preocupaciones de los docentes, se concibe que las preocupaciones principalmente dirigidas hacia los propios profesores son características de una menor madurez docente. De esta forma, aprender a enseñar consiste en avanzar por cada una de estas fases hasta llegar a una preocupación orientada hacia los alumnos.

Un segundo marco de análisis del desarrollo profesional de los profesores lo representa la “*teoría cognitivo-evolutiva*”, bajo el supuesto de que el desarrollo humano resulta como consecuencia de cambios en la organización del pensamiento de las personas, cambios que representan nuevas formas de percibir el mundo. Para este enfoque, los docentes principiantes se diferenciarían entre sí por su capacidad de procesamiento de información, y eso será lo que determine en parte su éxito o fracaso durante el período de iniciación a la práctica.

El tercer marco de análisis del proceso de iniciación es el que se denomina “*socialización del profesor*”. Este enfoque estudia el período de iniciación del docente como un proceso por el cual se aprenden e interiorizan las normas, los valores, las conductas, que caracterizan la cultura escolar en la que se integra. El período de iniciación a la enseñanza representa, desde esta perspectiva, una situación que ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de profesión), así como generar su adaptación al entorno social en el que se desarrolla su actividad docente.

Se trataría para los novatos de ir apropiándose de la “cultura docente” en el espacio social específico en el que se desempeña: la escuela.

A partir del análisis de los casos estudiados es posible pensar que en este proceso revisten particular importancia los distintos tipos de apoyos con los que cuenta el novato.

Probablemente, la **idea de apoyo** esté ligada al sentimiento de aceptación: ser aceptado por los otros. Recibir apoyo sería para los maestros principiantes un

modo de empezar a formar parte del colectivo profesional. Las relaciones intersubjetivas serían el entretejido que los estaría conteniendo a través del acompañamiento; de la confianza.

Es la necesidad de sentirse "acompañado", en el sentido de ir haciendo un recorrido con otro; la necesidad de sentir la confianza del otro - probablemente desde el significado de que la confianza implica también un traspaso de poder.

"(...) La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...) es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (...) Tanto la desconfianza como la confianza son modalidades de una relación (...) no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen entre individuos (...) La individuación o individualización son hechos que resultan de las formas de relación entre individuos y quizás, la individuación está vinculada con una relación de confianza..." (Cornú; p.19)

La confianza funciona de una manera circular. Tanto la desconfianza como la confianza, movilizan, vehiculizan una idea del otro. Y en este sentido entonces se comprende el papel importante que juegan en la construcción de sí.

La valoración que para los casos estudiados tienen los apoyos que los docentes expertos proveen a los novatos, puede interpretarse como indicativo de las relaciones que se establecen entre los docentes en el **proceso de adquisición de la pericia**. Para poder comprender este proceso, resulta necesario considerar las diferencias que presentan expertos y novatos.

Para Jackson (2002) estas diferencias radicarían en la percepción de la situación- cantidad de elementos que se perciben, significatividad de esos elementos, perspectiva desde la cual son percibidos; actitud frente a los imprevistos y un sentimiento de "sentirse como en casa" en el ámbito del trabajo. Para Ropo (1998), la pericia de un docente, al igual que la de otros profesionales, referiría a un conjunto de habilidades técnicas, a la aplicación de teorías y principios, al análisis crítico de las situaciones, a la experiencia que posibilita el desempeño eficiente en las acciones de enseñanza. Las diferencias identificadas por la investigación de Ropo en relación con principiantes y expertos aporta información acerca de: el manejo de las rutinas de la clase; la cantidad de objetivos que se incluyen en la clase; la cantidad y tipos de andamios que se proveen a los alumnos; la posibilidad de individualización de la enseñanza; el conocimiento del proceso de enseñanza; el conocimiento cualitativo de sus alumnos.

Si bien las relaciones entre docentes, resultan centrales en la adquisición de la pericia, las características que presenta la vida cotidiana escolar dificultan las



**oportunidades de intercambio.** La queja por la falta de tiempo es recurrente entre los testimonios de los entrevistados. Como lo es también la ponderación que hacen de los intercambios informales en espacios intersticiales.

En cuanto al papel de los intersticios, resulta de interés recurrir a los significados que Rousillon (1989) plantea al respecto.

Para este autor, "(...) encarado en términos de espacio, **el intersticio** designa los lugares institucionales que son comunes a todos, lugares de paso.(...) Son lugares de paso, aún cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan entre dos actividades institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales". (p.197)

Desde el punto de vista económico, el intersticio puede concebirse como el espacio-tiempo donde se efectúan de manera espontánea las remisiones a nivel psíquico y las regulaciones de la tensión energética que ellas suponen.

Desde un punto de vista tópico, el intersticio, como la "intermedis celular", mira con una de sus caras al exterior, y con la otra al mundo interior.

El intersticio es un lugar de *precipitación* (en el sentido químico del término) "*fantasmática*". Los comportamientos y los funcionamientos psíquicos que se actualizan en él, son múltiples. Remiten a tres dimensiones diferentes pero que coexisten: la "*reanudación*" (lo que se dice o hace en el intersticio tiene un sentido explícito latente, se dice o hace para ser retomado ulteriormente); el "*depósito*" (lo que se dice o hace en el intersticio queda reservado, depositado. Según la proporción de angustia, el intersticio es entonces el lugar del secreto o del enquistamiento); "*la cripta*" (lo que se dice o hace en el intersticio queda sin posibilidad de reanudación; se le prohíbe habitar las cadenas asociativas).

" (...) la ambigüedad del intersticio permite acomodamientos de la distancia subjetiva, con el otro, que hacen posible pedirle a uno u otro que "tanteen el terreno" referido a un problema dado. Evita así los perjuicios narcisistas, reales o fantaseados, de una palabra que asumiría el riesgo de hacerse escuchar y de recibir un rechazo o una negativa. Así, la palabra puede ser ensayada con el fin de asegurar los soportes necesarios para una eventual reanudación en el seno de los espacios oficiales. Esos comportamientos garantizan una función de vínculo, que establece puentes, conforta narcisamente, permite acomodamientos contrafóbicos, evita un sentimiento de soledad demasiado doloroso". (p.201-202)

El intersticio se da como un tiempo de extraterritorialidad donde todos ceden a la tentación de "bajar la guardia", abandonan la vigilancia profesional: a ello invita el carácter amistoso, de convivencia, de las actividades que allí se desarrollan. La idea

de una pausa, de un momento de relajación, da fuerza a la ilusión de poder hacer a un lado la personalidad y la distancia profesional para mostrarse “al natural”, despojado de todo estatuto profesional. En el intersticio puede reinar una impresión de intercambio mutuo, fraternal, liberado de las tensiones intertransferenciales; vinculadas con el trabajo en común. Esta reciprocidad suele utilizarse para compensar las tensiones narcisistas vinculadas con las diferencias jerárquicas y de estatuto...” (p.206)

Los casos estudiados permiten identificar que aprender a hacer el trabajo durante la situación de primer empleo, remite a un complejo proceso de “**dar-pedir-recibir ayuda**”.

Esto es de particular importancia porque las representaciones que -a partir de los testimonios de los entrevistados- podrían reconocerse en relación a este proceso, estarían relacionadas con la “descalificación” por un lado y con la “expropiación” por otro.

En el primer caso, “pedir ayuda” representaría la expresión del “no-saber”. No aceptar la ayuda que el otro aporta espontáneamente, no aceptar recibirla, representaría la “desvalorización” de ese saber del otro.

En el segundo, “pedir ayuda” equivaldría a apropiarse de algo que le pertenece al otro y “dar ayuda” significaría “perder algo que es de uno”, “quedar vaciado”. Como estos sentidos aparecen con cierta recurrencia en los relatos de las maestras entrevistadas, consideré pertinente incluir el aporte que Amaya (2003) hace respecto de las relaciones que pueden tener lugar en los grupos- y más especialmente en los grupos de trabajo.

“Cuando el dar significa una pérdida importante para el mundo interno de algunos integrantes, la interacción en el grupo está signada por falsos intercambios(...) una relación inauténtica donde el intercambio se vive como un trabajo de vaciamiento y no de producción, por lo que la revancha consiste en recuperar lo que imaginariamente se perdió...” (p.83)

“Cada uno quiere ser cada uno. Y la necesidad de confirmar su existencia pone a cada hombre en un esfuerzo sobreexigido de concentrarse en sí mismo. Esto significa la puesta en marcha de un proceso de individuación por el que las personas se separan- momentáneamente de los otros- para vivenciar que ellas son...” (p.87)

Los datos obtenidos dan cuenta de la preocupación por ir construyendo un “estilo propio de hacer”. Para el caso de los novatos, se refleja en la necesidad de contar con cierto espacio de autonomía, en relación al cual resulta posible diferenciar los sentidos que para ellos tienen los apoyos: el sentido de “prescripción”, de

“aprobación”, de “acompañamiento”, que según cómo operen facilitan u obstaculizan el desempeño autónomo.

Es posible pensar que la especificidad que asume la práctica profesional en la educación inicial - “el cuidado” y “la vigilancia” que forman parte de la tarea primaria en las instituciones de Nivel Inicial, por el tipo de alumnos con los que se trabaja- exacerbaría “el cuidado” y “la vigilancia” que se ejerce sobre los novatos. Habría aquí una relación de doble sentido. Por un lado el control en relación con la falta de experiencia, para acotar los riesgos probables sobre los alumnos; y por otro lado, cierto grado de infantilización de los novatos a los que habría que “cuidar” y “vigilar”; proceso de “reificación” de los novatos, sobre la base de relaciones de poder que se instauran en el colectivo profesional.<sup>11</sup>

Estos sentidos de “cuidado” y “vigilancia” se relacionarían con aquello que expresan los testimonios de los expertos entrevistados en cuanto a la “sobrepotección” (“evitar que los novatos queden expuestos en su no-saber”, “hacer por ellos”), y a lo que expresan los novatos en relación con la dificultad de “ser joven” y asumir al mismo tiempo una tarea de tanta responsabilidad (“una es chica todavía”, “¡tenemos 20 años!”, “en tu casa sos la nena y acá...”), que prolongarían la situación de dependencia y demorarían la construcción de una identidad de adulto.

La consideración de las características personales que favorecen u obstaculizan los procesos de “dar-pedir-recibir ayuda”, permite pensar en los modos en que estas relaciones intersubjetivas generan procesos de “modelización-copia”, de “aislamiento” o de construcción de “autonomía”.

(...) “nos vamos convirtiendo en parte en como somos tratados. Tratados como niños actuaremos como infantes; tratados como imágenes, actuaremos como pantallas. (...) Entre el hombre de la subjetividad construída en el intercambio con los otros y el hombre construído como pantalla, hay una diferencia y hay una superposición. Uno es artífice del cambio, inquieto y productor. El otro, un hombre pantallezco y producido, de superficie plana y fugaz”.(p.89)

“Es imposible ignorar al otro porque somos el otro. La alteridad con respecto al otro fuera de nosotros es posible porque somos otro. Otro para los otros y otros en nosotros mismos”. (p.99)

(...)” una intersubjetividad que no invalida su individualidad. Para estas personas, el otro es un sujeto al que pueden recibir y al que pueden dar. Pueden escuchar y guardar dentro de sí. Son individuos que no se apoderan de los

---

<sup>11</sup> Goggi, Nora: Trabajo de acreditación para el Seminario Psicoanálisis y Formación; Maestría en Formación de Formadores; FFyL; UBA; abril 2003.

espacios, sino que los disfrutan...aceptan las diferencias y aprenden de ellas(...)No *hacen hacer* sino que piden lo que necesitan (...) No imponen sus experiencias sino que las pueden compartir. No guardan su saber para usarlo como poder. Distribuyen su capacidad y generosamente ofrecen lo que tienen y conocen. (p.141)

Sería en el devenir mismo de estos procesos, que el novato iría encontrando un espacio para imprimir a su propia práctica rasgos que provienen de su estilo personal, en la medida en que encuentre cierto margen de autonomía en el hacer - que a la vez le permitiría resguardarse de los riesgos de la modelización y confirmarse y confirmar frente a los otros el saber que va adquiriendo en la misma práctica profesional.

## V.2. La respuesta a los interrogantes sobre el problema

Tal como lo he planteado, la primera inserción en el campo de desempeño profesional ubica al docente novato en un espacio en el que se entrecruzan su preparación para la práctica profesional, las prácticas que efectivamente tienen lugar en la institución escuela y las modalidades de transmisión de la cultura profesional. La proposición de partida afirmaba que tal inserción puede constituirse para el principiante en una experiencia formativa, en la medida en que favorezca el reconocimiento de la propia implicación; le permita captar las instituciones que operan en sí mismo; genere cambios; abra la posibilidad de reflexión sobre sí mismo y sobre su propia práctica.

Una consideración actual de este supuesto permite advertir el grado en que el estudio le aporta validación, lo amplía y lo relativiza. También advierte sobre posibles líneas de profundización.

El estudio ha aportado fundamentos para sostener las proposiciones iniciales pues ha permitido:

- caracterizar la situación de primer empleo como una situación que genera en los docentes novatos sensaciones de incertidumbre, ansiedad, descontrol. Un tiempo "de riesgo".
- categorizar los sentidos que los docentes atribuyen a la situación de primer empleo: como "desafío", como "marca", como "prueba de fuego".
- describir y categorizar las necesidades de saber de los docentes novatos de los casos estudiados en su primer año de desempeño profesional en escuelas infantiles. Necesidades que refieren a las dimensiones social, institucional, instrumental, grupal y personal del trabajo. Se trata en este tiempo, de adquirir competencias -inferidas para el presente a partir de

acciones singulares y situadas-cuya construcción refiere a un doble "equipamiento": los conocimientos, el saber-hacer, las aptitudes, las habilidades, las actitudes- en tanto equipamiento incorporado a la persona (conocimientos, saber-hacer, aptitud, experiencia...); y el equipamiento de su entorno (las relaciones con los otros, los instrumentos de trabajo).

- describir y categorizar los modos por medio de los cuales los docentes novatos adquieren ese saber. Son dos las vías que se identifican como principales: se aprende a hacer el trabajo "trabajando" y se aprende a partir del apoyo que proveen los otros- los docentes, los alumnos, los padres.
- describir las dificultades que en los contextos de desempeño dificultan los intercambios entre docentes.
- comprender la función que cumple el "intersticio" como espacio-tiempo en el que tienen lugar los intercambios entre docentes.
- describir y categorizar los tipos de apoyos que los docentes novatos buscan/encuentran/usan: el apoyo como "prescripción", como "aprobación", como "acompañamiento".
- describir y categorizar los procedimientos de "dar ayuda" a los novatos: la "modelización", la "ejemplificación", el "ensayo y error", la "prueba", la "confianza".
- describir y categorizar los sentidos relacionados con los procesos de "pedir-recibir ayuda": la "descalificación", la "expropiación".
- describir las condiciones personales que favorecen u obstaculizan los procesos de "dar-pedir-recibir ayuda"- la prudencia, la sociabilidad entre los primeros; la omnipotencia, el individualismo, entre los segundos.
- comprender la relevancia que para los docentes de primer empleo tiene la posibilidad de ir desarrollando un sentimiento de pertenencia al colectivo profesional institucional- justamente como resultado de esa dinámica de "dar-pedir-recibir ayuda".
- comprender la valoración que los docentes hacen respecto de la "autonomía" en relación con su proceso de autorización-en el sentido que Ardoino(2001) da al término- como docente que trabaja.
- comprender el proceso de "reacomodamiento identitario" que tiene lugar en el tiempo del primer empleo y que posibilita la construcción del "gesto profesional" en el sentido que Blanchard Laville (2002) da al término- justamente por "haber sido incluido en el efecto subjetivo del gesto compartido".
- comprender la situación de primer empleo como experiencia formativa- en tanto trabajo de desarrollo personal y profesional que "cada sujeto hace

por sus propios medios, con la ayuda de las mediaciones de otros que posibilitan ese desarrollo". (Ferry; 1997; p.13)

En parte, el estudio ha enriquecido las proposiciones iniciales pues ha permitido:

- comprender los sentidos del "carácter iniciático" de la primera experiencia de trabajo profesional.
- indagar sobre la noción de "temporalidad" y sus sentidos de vitalidad, movimiento, variabilidad, ligados a la situación de primer empleo.
- comprender que la especificidad de la "lógica práctica" opera como encuadre del proceso de adquisición de la pericia.
- identificar modalidades del proceso de adaptación a la cultura institucional: "adaptación alienante", "adaptación estratégica".
- profundizar sobre una semántica de intervención sobre la actividad humana- en el sentido que plantean Barbier y Galatanu (2004) y que permite identificar las diferencias entre saberes, conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades, competencias.
- comprender las tensiones entre "pedir ayuda- autoabastecerse" en el tiempo de la primera experiencia de trabajo profesional.
- identificar los rasgos que asume el proceso de construcción de la dinámica identitaria para el caso de los docentes expertos a partir de las relaciones que establecen con los novatos.
- indagar sobre las diferencias entre novatos y expertos en la situación de trabajo.

Las ha relativizado -o las pone en interrogación- pues no ha permitido conocer:

- las diferencias en las necesidades de saber que experimentan los docentes de primer empleo en las escuelas infantiles de gestión estatal y de gestión privada. (son pocos los datos obtenidos que permiten identificar si el tipo de gestión opera en aquello que necesitan saber los novatos).
- las diferencias en las necesidades de acompañamiento que experimentan los docentes de primer empleo en las escuelas infantiles de gestión estatal y de gestión privada. (son pocos los datos obtenidos que permiten identificar si el tipo de gestión opera en relación a los acompañamientos que buscan/usan/encuentran los novatos).

- las diferencias en las necesidades de saber y de acompañamiento que experimentan los docentes de primer empleo en las escuelas infantiles según el tipo de población a la que atienden. (los datos obtenidos refieren sólo a las necesidades de conocer las características de la población escolar y a aprender a adecuar la enseñanza a ellas características).
- La recurrencia de los testimonios acerca de las necesidades de saber y de acompañamiento en los dos casos estudiados y en los grupos de validación, podría interpretarse en el sentido de que las diferencias de gestión y población escolar no inciden en el tiempo del primer empleo.
- La recurrencia de los testimonios acerca de las necesidades de saber y de acompañamiento en los dos casos estudiados y en los grupos de validación, podría deberse a dificultades en el dispositivo de investigación.

Y por consiguiente, abre a nuevas líneas de indagación:

- la indagación de las diferencias respecto a las necesidades de saber y de acompañamiento de los docentes novatos de escuelas de gestión estatal y privada.
- la indagación de las diferencias respecto a las necesidades de saber y de acompañamiento de los docentes novatos en escuelas urbano céntricas con población de clase media y más; en escuelas urbano céntricas con población marginalizada; en escuelas urbano periféricas con población de clase media; en escuelas urbano periféricas con población marginalizada.<sup>12</sup>
- la indagación del saber experto en las escuelas infantiles.
- la indagación de los dispositivos que implementan los Institutos de Formación Docente para acompañar a los novatos en situación de primer empleo.
- la indagación sobre las propuestas de capacitación docente dirigidas a docentes novatos de escuelas infantiles de la jurisdicción.<sup>13</sup>
- el diseño de dispositivos de acompañamiento de los docentes de escuelas infantiles en situación de primer empleo, en los mismos espacios de trabajo (es decir, en las escuelas).

---

<sup>12</sup> Sigo la categorización propuesta por la Prof. Lidia Fernández en el Diseño de Trabajo en terreno; Postítulo en Análisis y Animación Sociocultural; UNSA; 2000.

<sup>13</sup> Me refiero tanto a las de la Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad de Bs.As. (CePA-Centro de Pedagogías de Anticipación, como a la oferta privada).

## **CAPITULO VI**

# **HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACION**



Con el propósito de dar cuenta de cómo se fue construyendo el lugar del investigador en esta investigación, me centraré en las etapas de este proceso, que reconozco como más significativas. En cada caso, trataré de explicitar las cuestiones centrales, los significados con los que aparecía para mí cada etapa, las acciones realizadas, los acompañamientos con los que conté.

La primera etapa: **“la elección”**: el gran desafío: la focalización del objeto. En un primer momento, fue la “relación entre docentes novatos y expertos en sus prácticas de trabajo en escuelas infantiles”. La elaboración de los dos primeros anteproyectos, el primer Taller de Apoyo a la Investigación y el asesoramiento de mi directora de tesis, me permitieron ir “ajustando la lente”. Empecé a entrever que mi interés se centraba en los docentes novatos en situación de primer empleo.<sup>1</sup> Clarificar esta cuestión fue para mí esencial, pues me permitió reflexionar sobre la relación que este objeto tiene con mi propia historia de formación y con mi experiencia profesional. Me permitió también darme cuenta de mi propia situación de “novata” en la investigación y de mis necesidades de saber y de acompañamiento en la situación de investigación. Fue una etapa plagada de incertidumbres, confusiones, renunciadas.

La segunda etapa: **“la búsqueda”**: el gran desafío: encontrar los puntos de apoyo para la toma de las decisiones. Tratar de buscar en mis propias ideas y experiencias relacionadas con el objeto. Elaborar un esquema de los aportes teóricos que me permitiera ubicar el objeto-problema. Fue para mí de gran utilidad identificar en este esquema las temáticas, los autores, las referencias bibliográficas, los conceptos. Fui de las teorías de base al proceso de socialización; de allí, a la socialización profesional; las profesiones y el trabajo; la socialización profesional de los docentes; las prácticas de formación. Fue volver a estar en contacto con los autores. Reconocer los saberes adquiridos. Poco tiempo duró este “embelesamiento”. Fue cuando la decisión acerca del tipo de investigación, me hizo ver que en una investigación cualitativa, la teoría tiene una función orientadora. Se trataba entonces de buscar cómo indagar el objeto, dónde buscarlo, con qué técnicas recolectar y analizar la información, qué otras investigaciones había relacionadas con mi objeto. La búsqueda me llevó a rastrear los antecedentes en otras investigaciones; a buscar puntos de apoyo para las decisiones epistemológicas, metodológicas y técnicas en los talleres de Apoyo a la Investigación, en los Seminarios de la Maestría, en las consultas a mi directora de tesis; en la experiencia de participar en un grupo de investigación en el IICE.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Di cuenta de este interés en el Capítulo I “Sobre el tema y la problemática de la investigación”.

<sup>2</sup> Me refiero a la posibilidad brindada por la Dra. Souto de integrarme al grupo de investigación del “Dispositivo de Análisis Multirreferenciado de la clase escolar en el Nivel terciario”.

La tercera etapa : **“el diseño”**: el gran desafío: la coherencia. Darme cuenta de cómo el investigador va construyendo el diseño a partir de las decisiones que va tomando. Cómo se van construyendo el objeto, las preguntas; cómo se van ajustando los objetivos; cómo identificar los aportes que configuran el marco teórico, las relaciones entre los conceptos y los observables. Cómo los antecedentes encontrados van orientando al investigador a ubicar el problema, a pensar en la estrategia metodológica. Reconocer cómo se van articulando íntimamente las etapas de un diseño de investigación. Reconocer cómo cada una de las decisiones que se van tomando operan como sostén del diseño. Fue una etapa plagada de construcciones, re-construcciones, de-construcciones. Una etapa en la que aprendí que la coherencia del diseño tiene mucho que ver con la “humildad” del investigador: reconocer que no se puede abarcar todo; reconocer que no se sabe todo lo que se desearía saber; aceptar la “sencillez” de la propuesta (sencillez que deviene en claridad). Y otra vez, la importancia de los acompañamientos con los que conté: el Taller de Apoyo a la Investigación (las valiosísimas recomendaciones de la Prof. Sirvent), las observaciones de mi directora de tesis; la bibliografía sobre investigación. Y una certeza que empieza a acompañarme: a investigar se aprende... investigando.

La cuarta etapa: **“la salida al terreno”**. La relativa seguridad alcanzada en la construcción del diseño, se entreveía interpelada ante la necesidad de salir a buscar la información. La salida se demoraba, y fue necesario el impulso de mi directora de tesis para que me animara a probar los instrumentos. No era sólo la implementación de los instrumentos lo que atemorizaba. Se jugaban también la habilidad para entrevistar, la habilidad para observar, la capacidad para trabajar la propia implicación.

La quinta etapa: **“la organización de la información”**. Los datos me “inundaban”. Se trataba ahora de empezar a entender lo que los entrevistados habían dicho. Desgrabar las entrevistas; advertir los aciertos y los errores de mis intervenciones como entrevistadora; categorizar la información; reconstruir a partir de los registros de observación y las entrevistas posteriores, el material aportado por las jornadas de acompañamiento, fueron tareas que exigieron una cuota importante de tiempo, de esfuerzo y de trabajo intelectual, para las que el apoyo y las orientaciones de mi directora de tesis resultaron relevantes.

La sexta etapa: **“el análisis de la información”**: la elaboración de los informes parciales -el análisis del material aportado por las entrevistas y las jornadas de acompañamiento- empezaron a develar la complejidad de la relación entre empiria y teoría, y me sumergieron en el trabajo de interpretación: la búsqueda del sentido.

La séptima etapa : **“pasar la prueba”** : mostrar lo hecho. La participación en tres ateneos<sup>3</sup> fue una oportunidad para ordenar ideas y procesos del trabajo; dar cuenta de los avances realizados; mantener una escucha abierta a los aportes que los participantes hicieron al trabajo; comparar la propia producción con las otras presentaciones efectuadas; compartir dificultades metodológicas; revisar cuestiones epistemológicas. Y una nueva certeza: a investigar...se aprende con otros.

La octava etapa : **“la redacción del informe final de tesis”**. Las supervisiones periódicas de mi directora de tesis, cumplieron en esta etapa un papel fundamental. La necesidad de cuidar el discurso “científico” y evitar los deslizamientos hacia un discurso “poético”; la importancia de evitar las tentaciones de generalización; la necesidad de controlar con tablas de contenido todo aquello que hubiera que decir respecto de los diferentes temas y subtemas. En suma, una exigencia de rigor en el trabajo intelectual. Y aprender cómo se va construyendo esa relación tan particular entre teoría y empiria: a medida que se van buscando los aportes teóricos que permitan comprender más y mejor los datos, cuando se cree haber alcanzado cierto nivel de comprensión, surge la necesidad de buscar otros aportes. Entonces, ese movimiento “espiralado” genera por un lado el placer de comprender y por otro, la incertidumbre- la necesidad de saber más.

La novena etapa: **“la despedida”**: desprenderse de este objeto: la investigación. Someterlo a la consideración de otros. Concluir una relación prolongada-cuatro años-con un objeto de saber. Poder “poner el punto final”<sup>4</sup>. Y darme cuenta que tal como lo plantea Nicastro (1997), el investigador asume los lugares de provocador, testigo, coautor y mediador. Es “provocador” en el sentido que promueve a través de un dispositivo analizador construido, la emergencia de un tipo de material para el análisis. Es “testigo de segundo orden” –o testigo de alguien que testimonia -, en la medida que escucha al otro, lo acompaña en su relato. Es “coautor” en tanto colabora en la restitución de sentidos, en la construcción de significados, en la interpretación de los hechos y la vinculación de los acontecimientos, a partir de sus propias creencias, de su historia personal y social, de su bagaje teórico y técnico. Es “mediador” , tanto en su incorporación entre unos y otros-los entrevistados entre sí, los potenciales lectores- como en los marcos desde los cuales se promueve la circulación y el intercambio de la información y la reflexión sobre ella.

---

<sup>3</sup> Se trata de un primer ateneo organizado en la Maestría, con la participación de la Dra. Françoise Hatchuel (Universidad de Nanterre); un ateneo organizado por mi directora de tesis- la Prof. Lidia Fernández-para sus tesis, que contó con la presencia de la Dra. Hortensia Hickman (UNAM); y un segundo ateneo organizado en la Maestría, con la participación del Dr. José Luis López Yáñez (Universidad de Sevilla).

<sup>4</sup> Tal como me lo señaló el Prof. López Yáñez en el Ateneo; FFyL; UBA; 2004.

La décima etapa: **“la prospectiva”**: respecto a las formas en las cuales podrían utilizarse los resultados de la presente investigación.<sup>5</sup> Y también en relación con mi propio proceso de formación: reconocer los cambios que este proceso generó en mi relación con el objeto de saber y con el saber como objeto.

---

<sup>5</sup> Aparecen mencionadas en el capítulo V.

## BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1998). *La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes*. Revista del IICE . Año VII. N° 13. Miño y Dávila. FFyL. UBA.
- Achilli, E. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros*. Cuadernos de Formación Docente N° 1. Rosario: Universidad de Rosario. Argentina.
- ----- (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende*. Revista Ensayos y Experiencias N° 23. Buenos Aires: Novedades educativas.
- ----- (1999). *El maestro va a la escuela*. Revista IICE. Año VIII. N° 14. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL. UBA.
- ----- (2001). *Los "nuevos docentes" y la docencia. Cambios y permanencias*. Revista Praxis Educativa. IICEII. Año V. N° 5.
- Amaya, L. (2003). *Grupos desagrupados. Evolución en la dinámica grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Andreozzi, M. ( 1998 ). *Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo*. Revista IICE. Año XIII. N° 13. Buenos Aires: Miño y Dávila-FFyL. UBA.
- ----- ( 2000 ). *Dinámicas de funcionamiento institucional en contextos de transición de modelos*. Revista IICE. Año IX. N° 17. Buenos Aires: Miño y Dávila-FFyL. UBA.
- Ardoino, J. (1992). *Educacao e psicoanalisis. Diálogo da muitas vias a propósito do sujeito*. En Practiques de formation. Analyses N° 23. París.
- ----- (2001). *Luces y sombras en la formación continua en Francia*. (mimeo)
- ----- (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, J.M. ( 1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ----- (2005). Seminario de Doctorado. El análisis de la formación: saberes, acciones e identidades. FFyL. UBA.
- Barbier, J.M. y Galatanu, O. ( 2004). *Les savoirs d'action: une mise en mets des compétences?* Traducción de Sibila Núñez. París: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Berger, P. y Luckman, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires : Novedades Educativas.
- ----- (2001). *L'enseignant, ses élèves et le savoir* ( mimeo)
- ----- (2002). Seminario Psicoanálisis y Formación. Maestría en Formación de Formadores. FFyL. UBA
- Bosch, L. Y San Martín de Duprat, H. (1992). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires. Colihue.
- Bruner, J. ( 1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cols, E. (2000). *La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar*. Revista IICE. Año IX. N° 17. Buenos Aires: Miño y Dávila-FFyL. UBA.
- Cornejo Abarca, J. ( 1999). *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 19. Biblioteca digital. Ediciones de la OEI.
- Cornú, L. *La confianza en las relaciones pedagógicas*. (mimeo).
- Davini, M.C. (1994). *Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90*. Revista Argentina de Educación. AGCE. Año XII. N° 21.
- Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. (2000). *Marco teórico*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Edelstein, G. Y Coria, A. ( 1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Enriquez, E. ( 2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, Lidia. (1992). *La vida cotidiana en las escuelas infantiles. Segundo informe del análisis de las condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares*. Buenos Aires. Mimeo.
- ----- ( 1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- ----- (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós

- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ----- (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gallart, M.A. (1998). *Guía para la formulación de los proyectos de investigación*. ( mimeo).
- Gallart, M.A. y Jacinto, C. *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación –trabajo*. Revista Aual Abierta ( mimeo).
- Goetz, J. y LeCompte, M. ( 1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- González Cuberes, M.T. ( 1993). *Entre los pañales y las letras*. Buenos Aires. Aique.
- Harf, R. ( 1997). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Jacinto, C. *Los jóvenes y el trabajo. De la inserción laboral a la transición larga y compleja*. ( mimeo).
- Ibáñez Sandín, C. ( 1998). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Jackson, P. ( 2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Liston, D. y Zeichner, K. ( 1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. La Coruña: Morata.
- Malajovich, A. ( comp.) ( 2000). *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires. Paidós.
- \_ (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Marcelo García, C. ( 1993). *El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes*. Revista Investigaciones y experiencias. Universidad de Sevilla ( mimeo).
- Mayor, C. ( 1998). *La organización de los profesores en España, Sevilla. En Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Mezzano, A. ( 1998). *Recuerdos personales –memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional*. En Pensando las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Moreau de Linares, L. ( 1993 ). *El Jardín maternal: entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. ( 2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicastro, S. ( 1997). *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. Y Andreozzi, M. ( 2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Remedi, E. ( 1993). *Líneas de formación docente*. Revista IICE. Año II. Nº 2. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL. UBA.
- Ropo, E. ( 1998). *Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes*. En Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.
- Rousillon, R. ( 1989). *Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio*. En La institución y las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- San Martín de Duprat, H. Y Malajovich, A. ( 1993). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Sirvent, M.T. ( 1999). *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación*. Seminario Investigación y formación. Carrera de especialización en Formación de Formadores. FFyL. UBA. ( mimeo)
- ----- ( 2003). *Documentos del Taller de Investigación*. Maestría en Formación de formadores. FFyL. UBA. (mimeo).
- Schön, D. ( 1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- ----- ( 1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. ( 1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Terhart, E. ( 1987). *Teoría de la formación del profesorado*. Revista de Educación Nº 284. Madrid. ( mimeo).



- Violante, R. (1999). *Acuname. Algunas reflexiones sobre los modos de intervención pedagógica en el Jardín Maternal*. Revista "Profesional docente". Año 3. N° 22. Buenos Aires.
- Toffler, A. ( 1990). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Wainerman, C. y Sautu, R. ( 1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.