

LOS "NUEVOS" DOCENTES Y LA DOCENCIA. CAMBIOS Y PERMANENCIAS⁽¹⁾

Andrea ALLIAUD⁽²⁾

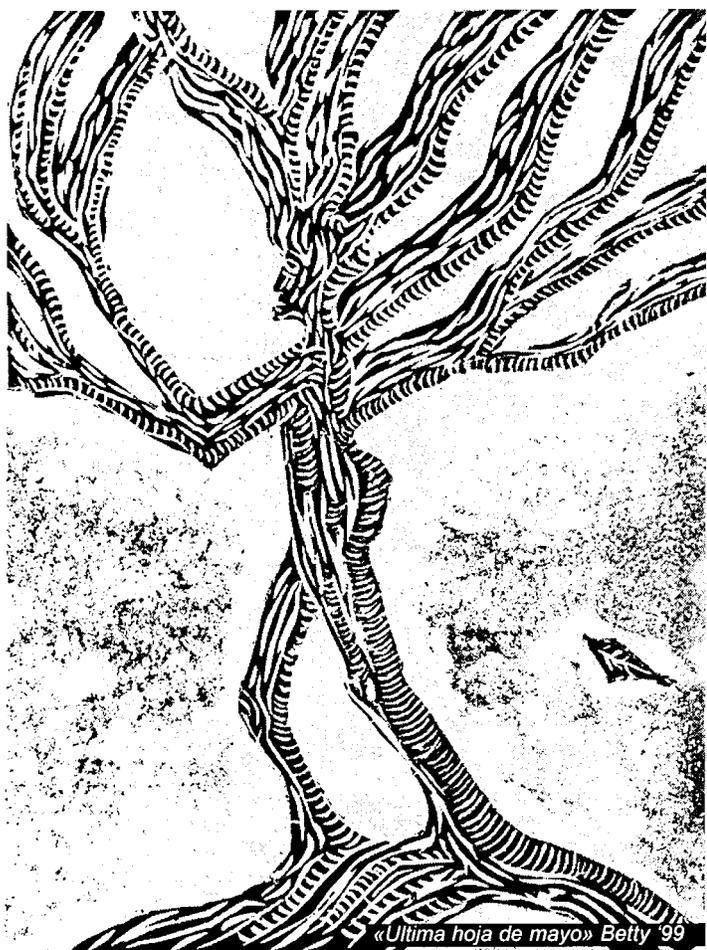
⁽¹⁾ Una versión de este artículo figura en Bitácora digital, Internet.

⁽²⁾ Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Docente investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Fue frecuente, y sobre todo en los últimos años con el auge de la temática docente, la producción de estudios realizados sobre la base de la comparación entre "noveles" y "experimentados". Suele definirse a los primeros, por oposición a los segundos, como aquellos maestros y profesores que cuentan con pocos años de ejercicio. El tiempo atribuido varía de acuerdo con la temática específica que se aborde. Así los noveles, novatos o principiantes pueden considerarse entre los que tienen menos de cinco años de antigüedad docente, pero también los que llevan hasta dos o tres años en el ejercicio de su rol. Más allá de los números esta distinción remite a rasgos diferenciales o problemáticas particulares que presentan en este caso distintos grupos o sub-grupos de docentes. Por lo general, los estudios marcan las diferencias que se producen en torno a ciertos aspectos vinculados más directa o indirectamente con la actividad de enseñar.

Recuperando la producción de trabajos realizados sobre el tema, el presente artículo intentará desarrollar algunas cuestiones que puedan ayudar a comprender la situación de los **maestros noveles** pero a partir de su especificidad, y no planteadas sobre la comparación con sus colegas de más experiencia. Interesan aquí aquellas **problemáticas propias** que, además, puedan reflejar **los cambios y permanencias producidos en la docencia**. Identificar y analizar los rasgos de estos "nuevos" docentes servirá así tanto para dar cuenta de la problemática específica que presenta este sub-grupo como para visualizar el perfil que va asumiendo la profesión a la que se dedican.

Desde esta perspectiva, es posible sostener que la docencia en tanto posición social se irá modificando en función de las características que presentan sus ocupantes. Efectivamente, se trata de una posición ya constituida pero que al ser ocupada de manera nueva por otros sujetos se irá modificando en tanto tal, porque "hay una cierta maleabilidad que autoriza la re-



definición y porque las posiciones atraen en un momento dado a ciertos individuos que aportan un nuevo sistema de aspiraciones" (Muel Dreyfus, 1983). El encuentro entre el puesto de trabajo y las características de los sujetos es el medio que permite explicar los rasgos particulares que van definiendo a una posición (en este caso la docencia) a lo largo del tiempo.

Estos "nuevos" docentes irán re-definiendo la docencia pero al mismo tiempo se constituyen en los "herederos" de una antigua profesión. ¿Qué queda de la vieja tradición? ¿Por qué son ellos los nuevos docentes? Junto a los cambios, las permanencias también serán contempladas en este trabajo no como un agregado sino en forma dinámica ya que las nuevas formas "estructurales" que van asumiendo la posición, la función social y las relaciones que se producen, son imprescindibles para dar cuenta de las prácticas y representaciones de los sujetos.

En el caso de la docencia, se detectan algunos cambios en el perfil de los maestros, se modifica la relación hacia los que está destinada su labor pero, al mismo tiempo, tienden a permanecer ciertos rasgos muy afianzados en la profesión. Entre ellos en este trabajo se abordará la dimensión "disciplinadora" que caracterizó a la tarea docente desde sus orígenes y que actualmente se manifiesta en la modalidad "personalizante" cuyo arraigo en las percepciones y prácticas de los sujetos puede explicarse a partir del "triumfo de las pedagogías psicológicas" que la sustentan.

La naturaleza de los cambios puede comprenderse considerando las transformaciones educativas y sociales, pero sus consecuencias alcanzan a las acciones. Las nuevas configuraciones, productos de cambios y permanencias, producen marcos de referencias para las acciones y visiones de sujetos concretos. Afrontando este abordaje, el trabajo se basará en información estadística y en resultados de investigaciones² que venimos realizando en el área de la formación docente. El desarrollo focalizará en los maestros que se desempeñan en el nivel de enseñanza primaria. El análisis de las producciones discursivas de los maestros permitió identificar los temas y aspectos que se desarrollan³. En este sentido, constituyeron la materia prima para la producción y no la fuente de ilustración para acompañar ideas previamente concebidas.

¿Quiénes son los nuevos docentes? Tienen pocos años y mucho peso

En nuestro país, un 30% de los maestros que

trabajan en las escuelas primarias **tiene hasta cinco años de antigüedad**, lo que equivale a decir que tienen "poca" experiencia escolar, al menos como docentes⁴. Este porcentaje global decrece levemente en algunas jurisdicciones como ocurre en la Ciudad de Buenos Aires y Santa Fe, y aumenta en otras como Formosa, Misiones, Río Negro y San Juan, donde los maestros noveles llegan a representar al 40% del personal en actividad.

Por lo general **estos maestros noveles son jóvenes**, el 87% tiene entre 20 y 34 años siendo la franja etaria que va entre los 20 y 29 años, la que reúne al 75%. Esta información muestra el peso cuantitativo que tienen los docentes novatos y jóvenes en nuestro sistema de enseñanza lo que le da al mismo un perfil propio y también una problemática particular que lo distingue de, por ejemplo, los sistemas europeos donde los docentes de más de 40 años son mayoría: "Existe un importante aumento del grupo de profesores de 40 a 49 años de edad, que representa actualmente como media el 40% del conjunto de profesores. El número de profesores con menos de 30 años ha bajado en la Unión Europea del 18% en 1985 al 11% en 1993" (OCDE, 1996: 60). En Argentina no tenemos datos que nos permitan rastrear esta tendencia en el tiempo pero, a pesar del peso que representan los jóvenes maestros, también sabemos que en los últimos años los docentes en edad de jubilarse permanecen en el sistema a fin de sostener el salario. Esta situación indirectamente la padecen los jóvenes. Una maestra identificó con este aspecto la insatisfacción que le produce su tarea: "El poco trabajo que tiene el maestro suplente, dado que hay maestros que tendrían que estar jubilados y no se jubilan por lo miserable que son los sueldos"

De todos modos, nuestro país registra un porcentaje elevado de docentes que tienen hasta cinco años de antigüedad, los que distribuidos por tramos de edad representan el porcentaje más elevado (de casi el 40%) los docentes que tienen entre 25 y 29 años, seguidos por los que tienen entre 20 y 24 (cuadro 1). Teniendo en cuenta esta distribución es posible sostener que los docentes noveles que superan los 25 años de edad no han ejercido la profesión de manera continua desde que se recibieron y/o que no estudiaron inmediatamente luego de haber finalizado los estudios de nivel medio y/o que demoraron más tiempo en cursar la carrera.

cuadro 1

Total	- de 20 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 a 34 años	35 a 39 años	40 a 44 años	45 a 49 años	50 años y más
84.742	1	32	39	15	6	4	2	1

Cuadro 1. Docentes con hasta cinco años de antigüedad por tramos de edad (Porcentajes)

Las investigaciones realizadas demuestran que todas estas situaciones son posibles aisladas o combinadas y confirman que el magisterio es una carrera que suele hacerse antes, después o durante el seguimiento de otros estudios. Ser maestro y haber cursado o estar cursando otra carrera puede provocar "retrasos" que se suman a los que provienen de la inestabilidad propia de los primeros años de trabajo. De todos modos, en estudios realizados con estudiantes de magisterio se observó que actualmente la gran mayoría los inicia a continuación del nivel medio aunque hay también aspirantes a maestros mayores⁵. Por su parte y dada la corta duración de la carrera, las demoras en la cursada no pueden explicar largos desfasajes temporales.

Otra característica a contemplar conjuntamente con la franja de edad es que al ser una mayoría de población femenina quienes estudian o ejercen la docencia en el nivel primario, la maternidad podría estar explicando el ejercicio profesional interrumpido. La pirámide etaria de los docentes del nivel arroja indicios en este sentido. Finalmente, que haya casi un 7% de docentes con más de 40 años de edad y con hasta cinco de antigüedad puede indicar además la re-inserción de maestras/os con necesidad de reincorporarse al mercado laboral o de personas que ante la necesidad de la obtención de un empleo seguro hayan seguido la carrera más tardíamente.

Aumentan los varones y los profesionales

Dos características del grupo de los maestros noveles llaman la atención: el aumento del porcentaje que en ellos representan los docentes varones y los que tienen o han tenido un pasaje por la enseñanza universitaria.

Tal como lo marca la tendencia en la docencia de nivel primario, la gran mayoría de los docentes noveles son mujeres. Sin embargo, se nota en este grupo **un leve predominio de varones** al compararlo con la totalidad de los docentes del nivel (13,6% frente a 10,3%). El incremento de varones entre los docentes con menor antigüedad se acentúa en algunas provincias: Formosa (30%), Chaco (25%), Santiago del Estero (24%), Catamarca (23%) y Jujuy (21%). Siendo las mencionadas provincias "pobres" de nuestro país donde ha repercutido fuertemente la crisis económica y social, el aumento masculino podría explicarse a partir de la necesidad que tienen todos, pero sobre todo los más jóvenes, de obtener un empleo y la seguridad que, al menos aparentemente, parece conservar esta ocupación.

Sobre los antecedentes educativos de estos docentes se observa que **sólo el 5% tiene el nivel medio como máximo nivel alcanzado**. Sin embargo aquí se hallan nuevamente diferencias

provinciales. En Chubut, el 24% de los maestros tienen estudios de nivel medio y en Santiago del Estero están en esa condición el 13%. En el primer caso, y a diferencia de las otras provincias del país, hasta no hace mucho tiempo existía la formación de maestros en el nivel medio.

Como tendencia general de los maestros noveles se nota que **el 74% tiene estudios superiores completos** (70% no universitarios y el resto universitarios). En Corrientes, Chaco, Entre Ríos y Formosa, los maestros con estudios no universitarios completos superan el 80%. Este rasgo que presentan los novatos los diferencia del conjunto de los docentes del nivel entre los cuales el 65% presenta ese tipo de estudios. Entre los de más experiencia puede estar pesando el porcentaje de los que poseen títulos de maestros normales, otorgados por el nivel medio. Volviendo a los novatos, la provincia de Buenos Aires es la que reúne la proporción más alta de maestros con estudios superiores no universitarios incompletos (9%).

Es en este ítem donde resulta importante destacar que **un 11% de los maestros noveles cuenta con estudios universitarios incompletos**, duplicando la tendencia de la totalidad de los docentes del nivel. La Ciudad de Buenos Aires se destaca por la presencia de maestros principiantes universitarios, titulados (22%) o no (6%). Asimismo, en La Pampa y Santa Cruz los maestros universitarios son el 14 y el 7% respectivamente. Vale aclarar que en estas dos últimas provincias existe la formación docente para el nivel primario como carrera universitaria.

Si bien **sólo el 10% de los maestros jóvenes carecen de formación pedagógica** (títulos docentes), en esta característica se hallan en proporción algo más elevada que los de la totalidad del nivel quienes presentan ausencia de formación pedagógica en un 7%. La afluencia de profesionales universitarios como tendencia detectada entre los más jóvenes podría estar explicando esta diferencia. De todos modos, habría que considerar también a los que ejercen como docentes en las escuelas con estudios de nivel medio completos, mientras están cursando estudios de magisterio, situación ésta que podría explicar la tendencia de la provincia de Buenos Aires.

El magisterio se está masculinizando y recluta estudiantes o profesionales universitarios. Teniendo en cuenta la tendencia estadística y los resultados de las investigaciones, confirmamos una vez más que la docencia, al menos la del nivel primario, se presenta para muchos como *una opción ante el fracaso (real o percibido) por el sistema universitario o como medio de sustento mientras se cursan otros estudios.* La docencia se presenta *como salida laboral aún cuando se cuente con otros estudios superiores.* Sin embargo, la docencia *representa también y cada vez más una opción de trabajo en sí misma y sigue*

apareciendo *como una vía de movilidad social*. Nuevamente, las situaciones planteadas pueden darse aisladas o combinadas, dependiendo en gran medida del sector de procedencia de sus aspirantes los que como también venimos notando están cambiando. El acceso de sectores sociales "pauperizados" junto con la afluencia de distintos profesionales que encuentran en la docencia una opción laboral con ingreso seguro, nos conduce a pensar que la **polarización y heterogeneización** que atraviesa el campo docente, se manifiesta asimismo en las características **que presentan sus integrantes**⁶.

Retomando el tema específico de este apartado, lo cierto es que en los distintos estudios realizados en los últimos años se percibe que la docencia no suele ser única carrera. Por lo general, se precede o antecede por otros estudios que suelen realizarse en el nivel no universitario y también, aunque en menor proporción, en el universitario a través de carreras que no suelen tener relación con el área pedagógica. En otros casos el seguimiento de otra carrera se plantea como una aspiración o una meta deseada.

Están en desventaja y al comienzo de una ardua carrera

Como decíamos, la docencia puede representar una salida laboral para quienes cuenten con otros títulos, pero para aquellos que mientras son docentes siguen siendo estudiantes puede ser una manera de hacer carrera profesional, posibilidad ésta que no otorga el sistema de capacitación vigente. Para los maestros en ejercicio la posibilidad de ascenso y cada vez más de permanencia en el sector público está dada por la acumulación de puntaje, otorgado por la cantidad de años de servicio y las actividades de perfeccionamiento realizadas. Respecto al primer requisito, los maestros noveles están en desventaja lo que los impulsa (obliga) a realizar cursos pero también otras carreras que luego son acreditadas: "*Hago cursos porque nos obligan a tener créditos*". "*Si no hacés cursos no conseguís otro puesto de trabajo*".

Tal como está planteado el sistema específico de la carrera docente (oferta de cursos aislados que no suelen presentar relación ni continuidad en cuanto a forma y contenido), muchos optan por otra carrera profesional que puede brindarles una continuidad y coherencia que no encuentran en el sistema de perfeccionamiento vigente: "*después de la Reforma yo sinceramente no hice (cursos) porque no tengo tiempo si estoy cursando otra carrera...*". La gran mayoría de los docentes (más del 70%⁷) acude a las instancias de perfeccionamiento, pero suelen ser críticos de los aportes que ellas les brindan así como de la exigencia que plantea la obtención de puntaje. Así lo expresaba una de las entrevistadas: "*Yo ya voy haciendo cuatro (cursos) y ¿qué aprendí?*

Nada".

Aunque los docentes noveles se hallan trabajando en las escuelas, su situación laboral los diferencia de los que tienen más años de trabajo. **El 40% de los novatos trabaja en las escuelas en condición de "suplente"**, el **32% lo hace como "titular"** y el **30% como "interino"**. La realización de actividades de perfeccionamiento es para ellos el motor que los impulsa hacia la meta deseada, la titularización: "*Hago muchos cursos (...) para ser titular en la escuela municipal...*". "*Nunca voy a llegar al puntaje que necesito para titularizarme, te lo dice un joven que cree que de suplente no va a salir nunca*".

Considerando al grupo de maestros noveles que se desempeñan exclusivamente bajo las situaciones laborales mencionadas, se nota en la Capital un porcentaje elevado de docentes titulares (48%) frente a otras provincias que presentan bajas proporciones como Catamarca (3%), Formosa (7%), Santa Cruz (5%) y Santiago del Estero (7%). Las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Jujuy y Mendoza presentan asimismo un alto porcentaje de maestros noveles titulares (superior al 30%). Los novatos suplentes, por su parte, superan el 50% en Catamarca, Entre Ríos, La Pampa y San Juan. Los interinos son más del 40% en Chaco, Formosa, Misiones, Neuquén, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero.

Ser joven, tener poca antigüedad en la docencia y trabajar en condición de suplente parece ser una realidad frecuente entre los maestros que recién se inician, cuya situación diferencial se asocia a las modalidades pública y privada de nuestro sistema de enseñanza. La oferta de cada sector en las distintas provincias podría explicar la diferencia en la proporción de maestros suplentes y titulares en los distintos casos. En las escuelas privadas la titularización, estabilización, suele lograrse más fácilmente que en la escuela pública. En la investigación realizada, se notó que los docentes que trabajan en condición de suplentes dentro del sistema público suelen tener otro empleo docente en escuelas privadas. Se ve entonces que la búsqueda de un empleo seguro y estable, móvil que actualmente puede estar pesando en varios de los jóvenes que siguen o siguieron la carrera, no encuentra respuesta acorde en lo inmediato, por lo menos dentro de la esfera pública. Esta situación hace que la distribución de los docentes según la antigüedad que presentan en el establecimiento en que trabajan sea inversa a la distribución por antigüedad en la docencia.

Al analizar la distribución de los docentes noveles por **antigüedad**, en años simples, se notan **proporciones similares** en cada año. Mientras casi el 30% de las maestras mujeres tiene hasta cinco años de servicio, entre los varones el porcentaje se eleva al 42%.

Cuadro 2. Docentes con hasta cinco años

de antigüedad por cantidad de años de antigüedad (Porcentajes)

De este modo, los datos estadísticos indican **cifras parejas en cada año de antigüedad docente** y los de la investigación en escuelas públicas, arrojan **valores desparejos en la**

tilos institucionales y el personal de la escuela se convierten en fuentes de aprendizaje que influirán en el proceso de incorporación profesional de cada maestro. El contexto juega así un papel activo antes que un marco más o menos desfavorable para el curso de una acción determina-

Total	- de 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
84.742	18	14	15	17	17	17

antigüedad laboral en el mismo lugar: la mayoría de los docentes noveles tenía menos de un año de trabajo en el establecimiento en que se desempeñaba al momento que se realizó el trabajo de campo de la investigación.

La escuela como lugar de formación y trabajo de los docentes

Empleos múltiples, cambiantes; inestabilidad, interrupciones frecuentes, son rasgos que definen las condiciones de trabajo de quienes se hallan en proceso de incorporación a la profesión docente. El “shock” de la práctica, del que dan cuenta la mayoría de los maestros que empiezan a trabajar y que fue abordado por muchos autores, alude al desfase que suele producirse entre lo aprendido en el profesorado y las demandas que plantea la realidad escolar. No es difícil imaginar que el impacto del “choque” tenderá a aumentar con el cambio recurrente de los espacios de trabajo. Una maestra señalaba como principal dificultad de sus primeros años de ejercicio: *“Adaptarme a cada escuela, a los directivos, a grupos nuevos”*. En muchos casos, se agregan al cuadro detalles que no son menores, tales como la inserción laboral en escuelas a las que concurren sectores desfavorecidos y el desempeño en los primeros grados, sobre todo en primero. Todos los maestros de nuestro estudio realizaron suplencias en primer grado en los comienzos de la actividad profesional. *“Salió una suplencia en primer grado... No tenía otra, cai”*. *“El primer año que tuve primer grado”*. Mientras esta maestra recordaba su asignación a primer grado como una situación especialmente problemática que tuvo que afrontar en los inicios de su carrera, otra mencionó: *“...el problema más grave era la violencia terrible en la escuela de villa... y ahí no tenía muchas posibilidades de recurrir a nadie... los tenía que afrontar como podía...”*

Las condiciones de trabajo junto con las características que presentan las instituciones escolares, resultan importantes a la hora de comprender lo que los maestros realizan. Ambos elementos constituyen algo más que un escenario donde la acción de los sujetos acontece. Los es-

ta. Influye en la producción de las acciones así como en las significaciones que se les otorga. En una investigación con docentes recientemente incorporados a la actividad profesional, Craig (1995) notaba la influencia “formativa” que tiene el “conocimiento del contexto profesional” en el desarrollo del “conocimiento práctico personal de los sujetos”. El contexto profesional se materializa en la gente con la que los docentes construyen y reconstruyen sus experiencias. En este sentido, el proceso de construcción del conocimiento personal no es individual sino que involucra a los otros y, en general, al contexto en el que se realiza.

Así como el docente aprende a ser docente en la práctica y a través de las demandas concretas que su actividad le presenta (lo que en otro trabajo hemos denominado “aprendizaje situado”⁸), la situación en que ese aprendizaje se produce compromete directamente a la institución escolar. Los maestros principiantes irán construyendo su identidad profesional (como enseñantes) en la experiencia a partir de las observaciones y de los intercambios que se producen con aquellos que integran su lugar de pertenencia. El maestro aprende a ser maestro y a reconocerse como tal en un proceso que involucra necesariamente a otros, quienes a su vez le otorgarán sentido a su quehacer e influirán en el proceso de producción del sentimiento de “pertenencia” que conduce a los sujetos a reconocerse como “miembros legítimos” (en el sentido de Coulon, 1995) de esa profesión particular.

Hay autores que abordan el proceso de “iniciación” desde la mirada de la “socialización profesional” y también desde la “afiliación” que otorga un papel más activo a los sujetos. En ambas perspectivas, se destacan las características comunes que asumen el proceso de aprendizaje, incorporación o familiarización con ciertos códigos, reglas, pautas, normas profesionales y el reconocimiento socialmente otorgado. Pero aún desde el punto de vista más individual, ligado a la producción del conocimiento práctico personal, Craig señala la presencia y la influencia del colectivo profesional propio de cada insti-

tución.

Los maestros **acuden a sus colegas** y necesitan de ellos en el proceso que los lleva a reconocerse como maestros y a apropiarse del rol que deben desempeñar. Los que actualmente son noveles y los que lo fueron, reconocen la importancia que tuvieron los de más experiencia durante los primeros años de trabajo. Sin embargo, no les resulta demasiado fácil. Los maestros noveles son puestos, y así expuestos, a realizar ciertas actividades institucionales, tales como actos, carteleras, que deben cumplir para demostrar que pueden ser docentes. Este derecho de piso, frecuente en las distintas ocupaciones, adquiere en la docencia ciertas connotaciones. *Preparar el acto, "armar el laboratorio con material descartable" o la cartelera*, son actividades propuestas/impuestas a los iniciados. Cumplirlas correctamente es lo que les dispensará el reconocimiento deseado.

Del mismo modo que los maestros se sentirán maestros por los otros y por lo que hacen, serán sus alumnos quienes también tienen una importante contribución en ese proceso. En nuestra investigación notamos que cuando los maestros comprueban que a lo largo de un tiempo **los alumnos a su cargo pueden aprender** sienten que entonces sí pueden hacerlo, lo cual confirma su identificación profesional, proporcionándoles una importante dosis de satisfacción: *"...al ver cómo aprenden a leer y escribir siento mucha satisfacción porque se ve el cambio..."; "...que aprenden, que se van desarrollando. Que llegan a un aprendizaje, cuando avanzan en las conceptualizaciones. Eso es lo que más valoro"; "Me sorprende mucho cuando termina el año y el grupo pudo andar. A veces pienso que no lo van a lograr pero cuando termina la última etapa lo valoro"*.

Lo mismo ocurre cuando demuestran y se demuestran que pueden lograr el "manejo", "dominio" del grupo o directamente que **pueden mantener la disciplina**: *"...el grupo tenía problemas de disciplina (...). Me dio satisfacción que pude manejarlo. En las dos escuelas yo tenía dominio del grupo"*.

Para sentirse maestros, pareciera ser que los principiantes tienen que poder enseñar y poder controlar a quienes enseñan. Ambas cualidades se visualizan como específicas de la tarea docente y se presentan como los desafíos iniciales que deben sortear a fin de mantener la autoridad y lograr ser reconocidos como docentes: *"...me equivoqué (cuando empezó a trabajar) porque no puse autoridad, me presenté como que venía a compartir. Entonces ellos tenían más poder que yo, eran los dueños del grado y no me respetaban. Después poco a poco me fui haciendo un lugar..."* *"Cuando entré tenía mucho miedo; el grupo tenía problemas de disciplina y con los días fui viendo que no era para tanto"*. *"Siempre surgen problemas de disciplina... (...). De dis-*

ciplina o también bueno, porque por lo general siempre los problemas implican también problemas de aprendizaje." *"Mantener la disciplina es lo que todavía me falta"* *"... porque uno en el salón los puede controlar (a los alumnos) pero cuando salen del salón, en el recreo, en la entrada, a la salida..."*

El control del grupo, como se ve, es lo que según ellos más les cuesta. Los principiantes de nuestro estudio reconocieron "el manejo de la disciplina" como una de las cuestiones que les presentaba cierta dificultad. Frente al escaso reconocimiento que merecieron otros ítems como problemas o dificultades que tenían que afrontar en su tarea, el manejo de la disciplina, en primer lugar y luego el escaso tiempo para trabajar con los pares junto con la falta de recursos necesarios, fueron los aspectos identificados como algo dificultosos. En una investigación realizada con docentes que estaban en proceso de incorporación a la profesión, Schempp (1993) señalaba que el establecimiento de la autoridad con los estudiantes y el control del grupo eran visualizados como condicionantes para ser aceptados como miembros plenos de la comunidad profesional. Estas destrezas, definidas como demandas del rol (antes que la experticia en la materia) requerían de la adopción de estrategias por parte de los novatos para lograrlas. Volviendo a nuestra investigación, también se pudo comprobar que los maestros necesitan, además, tener la certeza y sobre todo que sus alumnos la tengan, que ellos saben (en el sentido que históricamente le fue asignado a la profesión, de "saberlo todo"), lo cual es asimismo fuente de legitimidad de su autoridad: *"...un maestro hoy en día tiene que saber manejar una computadora, tiene que saber más que sus alumnos, si bien no va a dar clases... Me parece que un maestro tiene que estar más preparado que un alumno..."*

"El triunfo de las pedagogías psicológicas"⁹

En las investigaciones desarrolladas, los docentes resaltan la importancia de sus compañeros de trabajo, a la hora de realizar consultas y solucionar las diversas cuestiones que tienen que afrontar. Muchos reconocen como problemático de su tarea (además de la disciplina) el escaso tiempo del que disponen para trabajar con sus pares. Los maestros recurren a otros, ante demandas puntuales y cuando creen que lo necesitan y pueden hacerlo. Aún así, y desde la perspectiva de los mismos maestros, las condiciones institucionales en las que trabajan y en las que también se forman (aprendiendo y afiliándose a un colectivo particular), parecen no influir demasiado en el propio desarrollo profesional. Para ellos, el crecimiento, la formación y la búsqueda de respuestas ante demandas concretas que su labor les plantea (incluyendo el recurrir a los otros) *"depende de cada uno"*, y constituyen, desde esta perspectiva, una empresa in-

dividual.

La vigencia de esta concepción incorporada, que interpela a cada docente para formarse, perfeccionarse, aprender y llegar a ser "bueno" en lo suyo, lo responsabiliza en términos absolutos por los resultados, a la vez que **lo aísla, lo deja solo**. Por este tipo de pensamiento se alude al poder de las personas, en el sentido que cada uno puede desarrollarse y hacerse a sí mismo como si fuera portador de un tesoro: "*Depende de ese profesor actualizarse (...), depende de la persona...*". "*Tiene que ver con el interés que pone cada uno en el trabajo cotidiano*". "*La formación docente te la tenés que hacer vos*". El **desarrollo profesional** así concebido es **responsabilidad de cada sujeto**: "*...la responsabilidad que cada uno pone en las tareas, en el trabajo*". "*Tenés que tener mil ojos, tenés mucha responsabilidad*".

La misma concepción se refleja también en la percepción que tienen los docentes sobre la escuela y los sujetos con quienes directamente trabajan, es decir, los alumnos. El sustento de estas "visiones" puede identificarse con la vigencia de las llamadas "pedagogías psicológicas"¹⁰. Estas teorías son patrimonio de los distintos actores que conviven en nuestro sistema de enseñanza, se transmite en la formación y se utilizan para la valoración del perfil profesional. El nombre de estas nuevas pedagogías se debe a que sus fundamentos son casi exclusivamente psicológicos. A diferencia de las pedagogías tradicionales, éstas promueven el proceso de personalización. En el interior de este sistema teórico - práctico, el concepto de persona adquiere una relevancia especial. Las pedagogías psicológicas se caracterizan por el ejercicio de un control exterior débil. En ellas, en cambio, el control interior es cada vez más fuerte constituyendo así una forma de disciplinamiento más sutil que procura el autodisciplinamiento y autocontrol de los sujetos. Al maestro se le asignan dispositivos de control más sutiles y cada vez más sofisticados que se aplican en un clima de supuesta "no directividad". Tal como lo ha señalado Bernstein, **el control ahora se ejerce a través de la comunicación interpersonal**¹¹. (Varela, 1991, 1997, el resaltado es nuestro).

En nuestra investigación notamos que la personalización que estas pedagogías promueven, conlleva a concepciones determinadas sobre la tarea, los alumnos y la escuela e influyen en la manera de relacionarse y de hacer las cosas.

Frecuentemente se oye a los maestros reclamar que la formación "*se haga un poco más basándose en la realidad (escolar)*"; ya que: "*en la realidad uno choca, verdaderamente, con las realidades que se ven: falta de recursos, las problemáticas sociales, familiares de cada nene*".

Desde esta perspectiva, las realidades son individuales, de cada nene, mientras la reali-

dad escolar es una que sólo se diferenciaría de la que se transmite en los espacios de formación. Sin embargo, al individualizar, se pierde de vista que las plurales son las realidades sociales diversas que se manifiestan en los espacios escolares. La individualización que se produce alcanza tanto a la institución, identificada con "*la realidad escolar*", como a las problemáticas sociales que pasan a ser aspectos individuales "*de cada nene*". Así, los conflictos suelen ser explicados a partir de las características de los alumnos o, más bien de ciertos alumnos, antes que como desajustes provocados por la escuela y en general, por el sistema de enseñanza.

Mientras tanto, la variedad social cada vez más heterogénea se experimenta en las distintas configuraciones institucionales y para ellas parecieran faltar respuestas. Sin embargo, así como no serviría una formación acorde con "la" realidad, ya que ésta no existe como tal, el plural que los maestros reclaman cabría para las realidades sociales antes que individuales.

Como ya anticipamos, la individualización que homogeneiza a la institución y responsabiliza a los sujetos tiene consecuencias en **la relación que se establece con los alumnos y en la tarea que se realiza**.

"Los valores en los que se basa esta nueva forma de socializar a las nuevas generaciones (...), prestan una atención especial a los aspectos comunicativos, expresivos, relacionales y afectivos..." (Varela, op. cit.). Para los maestros de nuestro estudio la relación, el contacto y el vínculo afectivo aparecen como los elementos más valiosos de la tarea que realizan y es lo que a su vez les produce las mayores satisfacciones: "*el contacto con los chicos. La satisfacción que ellos te dan, la alegría, lo que los chicos esperan de vos y el reconocimiento...*". "*A mí lo que me gustó siempre es la relación que mantengo con los chicos...*". Esta dimensión también fue valorada a la hora de reconocer a sus propias maestras: "*Era muy exigente pero tenía muy buena relación con los chicos*".

A lo largo de este estudio, se pudo apreciar la importancia que tienen para los maestros las llamadas por Lortie (1975) "recompensas psíquicas" de la enseñanza. Esto es, los sentimientos positivos que experimentan los docentes en su tarea se derivan fundamentalmente de atender a los alumnos y trabajar con ellos. Los maestros valoran especialmente **el vínculo afectivo** que se establece. El dar y recibir amor, cariño, la relación interpersonal o simplemente el estar con los chicos: "*el contacto con los chicos, la satisfacción que ellos te dan*". Asimismo, "*la ayuda y la atención a los demás*", también es fuente de gratificación. En este caso el entusiasmo o valoración del docente pasa por la ayuda que pueden brindar, por dar algo a los otros, desde el lugar de "*la maestra*", "*la señorita*": "*que los pobres pudieran tener una idea más clara de la*

vida"; "ayudar a los demás, dar algo de mí a los otros".

La preponderancia de sentimientos relacionados con la **atención**, la **asistencia** y la **educación de los alumnos**, propios de la enseñanza, se acentúa (según estudios realizados) en maestros de niños pequeños. Como se vio, de este compromiso también resulta una fuente importante de gratificación del propio trabajo: "las recompensas psíquicas de la enseñanza son fundamentales para el mantenimiento del sentido del yo de los profesores: su sentido de valía y dignidad en su trabajo" (Hargreaves, 1996: 170).

En el discurso de los maestros la magnitud de las recompensas psíquicas es tal que llega incluso a desdibujar la influencia de condiciones laborales adversas: "el entusiasmo era tal que cuando trabajaba en Ezeiza que pensaba 'hago lo que me gusta y todavía me pagan'".

Ocurre que desde esta "ética" particular, la enseñanza y la atención hacia los alumnos frecuentemente se interpretan desde la **experiencia vincular, interpersonal**¹², de afecto, amor y cordialidad **entre las personas**. Sin embargo, las categorías mencionadas no son excluyentes. En el discurso de las maestras conviven la enseñanza con el afecto y la ayuda: "el aprendizaje y un poco de afectividad también"; "el amor y el conocimiento que les doy"; "que los chicos se enganchen conmigo y puedan aprender". "Me gusta trabajar con los chicos, tratar de ayudarlos a superar los problemas. Ver la evolución que hacen los chicos y lograr sobre fin de año que lean, que reconozcan cosas".

Tal como lo demuestran otros estudios (Nais, Watson, en: Hargreaves) la mayoría de los docentes interpretan la atención o la educación más desde lo interpersonal que desde la responsabilidad social y moral. Cuando la enseñanza se considera desde el vínculo personal, "como una extensión de los tipos de atención y de relaciones de cariño que tipifican la maternidad y la paternidad, disminuye el valor otorgado por los maestros a las asignaturas de pedagogía y a las actitudes profesionales" (Hargreaves, op. cit.: 172). Si bien los maestros de nuestro estudio otorgan importancia a que los alumnos aprendan contenidos, se alfabeticen, sostenemos que la actitud de atención y cuidado centrada fundamentalmente en el vínculo interpersonal maestro-alumno, se acentúa cuando quienes enseñan consideran que tienen que ocupar el lugar de los padres. Muchos de los maestros entrevistados remiten al abandono de los niños, a partir de una concepción de la escuela como "depósito": "darles un poco el afecto que no tienen en la casa".

Desde esta perspectiva, pareciera que la "ética de la atención" (Guilligan, 1982), propia de la tarea docente, al agudizarse puede transformarse en una "ética de la contención" (el concepto es propio). Así, la puesta de límites, la conformación de ciertos hábitos, la atención de las

necesidades primarias aparecen en el relato de los maestros entre las actividades que suelen realizar y como aquellas que los padres más valoran y hasta exigen: "que los formemos como personas", "que hagas cosas que ellos no pueden hacer", "que te hagas cargo", "que seas un poco madre", "que les des de comer". Ahora bien, cuando la contención se refiere exclusivamente a la dimensión afectiva, puesta de manifiesto en el "buen trato", la comprensión, el amor, el afecto, el respeto personalizado, es valorada positivamente por maestros, padres y directivos. Según los maestros los padres valoran de su tarea: "el seguimiento personal de pibe por pibe". "...que estoy centrada en la cosa individualizada". Una maestra valora la escuela en que está trabajando porque "se puede trabajar en forma más personalizada..."

En las respuestas de los maestros la brecha entre lo que los padres esperan o valoran y lo que ellos mismos reconocen importante de su labor, aparece como fuente de conflicto o falta de reconocimiento hacia la tarea que realizan: "ahora te tiran a los chicos como si fueras un contenedor", "el padre que pone a su hijo en jornada completa lo abandona porque no lo puede atender. El maestro se sale de su rol para atender otras cuestiones." Unos y otros, padres y maestros, sin embargo, parecen valorar el trabajo individualizado, personalizado, centrado en "cada nene".

Siguiendo con el análisis de Hargreaves, "cuando los objetivos de atención a las personas están equilibrados con los de la dirección del grupo y la eficacia instructiva y cuando la atención se construye en términos sociales y morales, tanto como interpersonales, su contribución a la calidad de la educación puede ser excepcionalmente valiosa". Por el contrario, formas de atención demasiado estrictas o excesivas (agudizadas, en el sentido antes otorgado) provocan a menudo más costos (de eficacia instructiva, de consenso colegial y hasta incluso de la misma atención) que beneficios (Hargreaves, op. cit.: 172).

Pero, por otro lado, la atención y aún más la contención, suele estar relacionada con otros sentimientos y orientaciones como la **propiedad** y el **control**. La propiedad indica que los docentes tienen la responsabilidad única para con sus clases, que los alumnos les pertenecen, como si fuesen objeto de su posesión. Asimismo, la relación que se establece tiene importantes consecuencias respecto al control que se ejerce. En esta investigación se pudo comprobar que los maestros autovaloran la **responsabilidad** con la que llevan a cabo su tarea. En algunos casos la responsabilidad se liga a las obligaciones externas ("hago todo lo que me piden") y en otros a la auto-exigencia interna ("tratar de trabajar lo mejor posible"). El sentimiento de responsabilidad aparece aún con más fuerza cuando los maestros se refieren a los aspectos de su tarea que

más valoran los directivos. En este caso, la responsabilidad aparece asociada con el compromiso, el cumplimiento, la preocupación, la seriedad, el esfuerzo, el esmero, el entusiasmo y la posibilidad de resolver situaciones.

Este sentimiento de "responsabilidad exclusiva" si bien puede asustar en los inicios de la carrera ("*la primera suplencia fue un shock, la responsabilidad de tener tantos chicos a tu cargo y el enfrentamiento con todos*") tiene consecuencias hacia el control, impulso que atrae a muchos maestros: "*la carrera siempre me gustó, pero quería trabajar para ver si realmente me gustaba. Ahora puedo decir sí, me gusta ser maestra, ser la señorita*". "*Sentirme maestra, el trabajo con los chicos, que podés hacer algo, que los podés ayudar a ser mejores...*". La responsabilidad extrema por el cuidado y la asistencia, plasmado en el par atención - contención puede devenir en sometimiento-dominación. En sentido figurativo, contener significa mantener en la sumisión, dominar.

Finalmente, dadas las indefiniciones propias de la enseñanza y al no existir criterios comunes de lo que se considera un cuidado o una atención adecuada, es probable que los maestros, sobre todo al principio de la carrera, experimenten un sentimiento de estar lesionando a quienes atienden. Así, pueden verse impulsados a hacer todavía más para prestar más atención y "la enseñanza puede transformarse en un proceso sin fin de constante dominación" (Hargreaves, op. cit.: 174).

Sin embargo, este particular sentimiento no se agota en la relación maestro-alumno. El contexto en el que tales relaciones se producen

y reproducen tiene su propia incidencia. Los procesos de cambio e intensificación de las condiciones de trabajo contribuye a que la atención involucre a las expectativas externas que se tornan cada vez más rigurosas y también al conjunto de personas y grupos de intereses que a menudo se perciben como enfrentados. Esto se visualizó en la respuesta de una maestra que al referirse al directivo expresaba: "*antes se valoraba más el trabajo docente, ahora (el director) tiene que cuidarse de las presiones, que nadie lo denuncie. Me parece consecuencia del sistema, ahora no tiene tiempo de venir al grado, de charlar con nosotras*". En otras, los maestros reconocieron que el director valora al maestro "*que no le trae problemas*", "*que no venga ningún padre a quejarse*".

La vigencia de las teorías psicológicas no es nueva pero se manifiesta de manera particular en los distintos momentos históricos. Del mismo modo, sus consecuencias serán vividas de manera diferente por los distintos grupos sociales. En un momento de fragmentación social y agudización de las diferencias estas consecuencias podrían potenciarse.

El auge de las pedagogías psicológicas, tiene consecuencias para la educación de todos pero especialmente para aquellos que no respeten estos parámetros: "Los estudiantes, sometidos a una atenta dirección espiritual secularizada, podrán convertirse en gente con mucho yo, pero estarán cada vez más infantilizados y serán menos autónomos: sujetos cada vez más apáticos respecto a lo que los rodea... Y aquellos que no se adaptan, serán etiquetados como problemáticos". Estos últimos serán los que se derivan a gabinetes o tratamientos "especiales" tendientes a "normalizarlos". Estos últimos son en general niños de sectores populares. Podría conjeturarse que desde estas visiones y dadas las condiciones de existencia de estos grupos en la actualidad, cada vez más los problemas de "cada nene" requerirán de más especialistas, más especializados.

Respecto a las escuelas, como vimos, estas concepciones "vacían de contenido el campo institucional de la escuela, que es también un territorio social". Pero como también dijimos éstas son patrimonio de todos y no exclusivamente de los docentes, ya que ellos mismos son evaluados, promovidos y así valorados, por la realización de cursos de perfeccionamiento y actualización, antes que por desarrollar actividades académicas. "La identidad profesional de los profesores ya no estará vinculada tanto a la formación académica cuanto a la capacidad de cada uno para asimilar las nuevas teorías y prácticas psicopedagógicas en las que deben reciclarse sin fin" (Varela, op. cit.).

Los maestros son formados y "reciclados" desde esta concepción que es a su vez la que ellos mismos reclaman que se aumente: "...una



xilografía Ro' Mángano

formación mucho más completa, donde el enfoque sea más sobre el constructivismo...". "Mientras estudiás decís: voy a ser una maestra constructivista, pero cuando llegás al grado te das cuenta que sos conductista..."

La presencia que en nuestro sistema de enseñanza y mediante sus distintos actores cobran las llamadas pedagogías psicológicas así como sus consecuencias quedó demostrada. El reclamo por "el constructivismo", "la cosa personalizada", "la realidad escolar" y otros semejantes, podrá seguirse produciendo pero, al menos, seamos conscientes de lo que ello implica.

Conclusiones

El análisis en conjunto de los datos estadísticos y los resultados de las investigaciones, permitió detectar tendencias y esbozar posibles explicaciones sobre los cambios y permanencias producidos en la docencia. Sólo resta esbozar algunas propuestas.

Entre los "nuevos" docentes aumentan los porcentajes de varones, los profesionales y los que provienen de sectores sociales empobrecidos. Asimismo, se detectó la presencia de maestras con poca antigüedad y bastante edad, aunque la gran mayoría de los docentes noveles sean jóvenes. Lo común entre todos ellos, pareciera ser la necesidad de insertarse en un mercado laboral que presenta signos de deterioro y dificultades, aún más evidentes para los más jóvenes y los de más edad. Sin embargo, la necesidad planteada se presenta como un mito antes que como una realidad, sobre todo en los inicios de la carrera y en la esfera pública.

Pero la escuela no es sólo el lugar de trabajo para los docentes, es también un lugar de formación. Las micropolíticas institucionales instruyen a los docentes. Los códigos culturales se transmiten de expertos a novatos en interacciones informales. Pero ¿qué ocurre con ese proceso en las condiciones en las que los docentes principiantes desarrollan su actividad? La **inestabilidad laboral**, el **poco tiempo de permanencia** y las **adaptaciones constantes**, tal como se dan los primeros pasos en el ejercicio de la actividad profesional, no favorecen la dinámica de estos procesos formativos que, de todas maneras, acontecen exigiendo sobredosis de adaptación a quienes los viven o los padecen.

Los maestros valoran el aprendizaje que se da en la práctica escolar, la que distinguen de la práctica de la formación. Ante situaciones concretas, demandas, "estando sola con los alumnos", allí es donde se aprende. Rescatan la influencia de los colegas para la resolución de cuestiones vinculadas con la tarea. Pero ¿qué ocurre cuando estos espacios **carecen de instancias de trabajo colectivo y de seguimiento y apoyo sistemático para los que recién se inician**? Pareciera ser que las condiciones imperantes favorecen la percepción de que cada uno tiene que

arreglárselas como puede. Como vimos, la vigencia de esta concepción personalista tiene consecuencias directas sobre el desarrollo profesional y la tarea que se realiza.

Teniendo en cuenta las características de los nuevos docentes, las concepciones incorporadas y las condiciones laborales e institucionales en las que ellos trabajan y se forman, consideramos importante favorecer:

· **Un cambio en las condiciones laborales** que aseguren continuidad, en los primeros años de trabajo.

· **Un cambio en las condiciones institucionales** que convierta a las escuelas en verdaderos espacios de trabajo y formación para los más jóvenes. Es allí donde las prácticas y cosmovisiones se producen y reproducen. Este cambio implicaría un trabajo con los sujetos concretos en instancias de seguimiento y apoyo sistematizado, especialmente, durante los primeros años de ejercicio.

El alcance de esta propuesta afecta a la formación de los docentes, la que se entendería como una instancia específica que empieza en los institutos o centros y que necesariamente deberá continuarse en las escuelas. Es allí donde habría que abrir espacios de producción y reflexión colectivos, opuestos a las formas individualizantes imperantes. Pensamos que estas condiciones y el trabajo que en ellas se desarrolle, influirán en las percepciones y prácticas de los maestros.

De acuerdo con lo anterior, la disociación vigente entre la formación profesional y "la" realidad no se resolvería por adición, es decir, agregando más tiempo de práctica, sino extendiendo la formación a "las" realidades escolares. Esta propuesta, que apunta a la extensión de la "formación" hacia la práctica laboral no intenta profundizar las brechas existentes entre la "teoría" (asignada a la formación) y la "práctica" (asociada con el desempeño). Por el contrario, se basa en la comprensión de ésta como un espacio de producción, de reflexión antes que de aplicación. Para el desarrollo de tales habilidades en los docentes (que se aprenden) resulta imprescindible un trabajo, con los sujetos y entre los sujetos, de indagación y confrontación (que también se aprende) con "las" teorías propias y con las teorías públicas.

Las propuestas esbozadas requieren ser desarrolladas y especificadas en el seno mismo de las instituciones, pero aclaramos que no surgieron en un laboratorio ni en una oficina sino que se desprenden de los datos que obtuvimos en el trabajo con los maestros: "...si bien nos enseñaron a planificar, cuando nosotros venimos a la escuela es totalmente distinto. Lo que nosotros planificábamos no era lo que después venimos a la escuela y nos piden", "cuando llega a la realidad y lo ve en la práctica... muchas veces se complica las cosas...". "...yo antes pensaba que te-

níamos que tener más prácticas. Pero ahora me doy cuenta que las prácticas no son la realidad, los chicos cambian...”

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (1993), Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires, CEAL, Tomos 1 y 2.

ALLIAUD, A. (1997), “La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”, proyecto de investigación presentado y aprobado ante la Comisión de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

ALLIAUD, A. (1998), “El maestro que aprende” en Ensayos y Experiencias, Nro. 23, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

BOURDIEU, P. (1991), El sentido práctico, Madrid, Taurus.

CASTEL, R. (1997), Las metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires, Paidós.

CRAIG, CH. (1995), “Knowledge communities: a way of making sense of how beginning teachers come to know in their professional knowledge contexts” en Curriculum Inquiry, 25:2, The Ontario Institute of Studies in Education, Oxford, Blackwell publishers.

COULON, A. (1995), Etnometodología y educación, Barcelona, Paidós Educador.

DAVINI, C. y A. ALLIAUD (1995), Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.

ELIAS, N. (1993), (reimp.), El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ELIAS N. (1998), Mozart. Sociología de un genio, Barcelona, Península.

FOUCAULT, M. (1987), Vigilar y castigar, México, Siglo XXI.

HARGREAVES, A. (1996), Profesorado, cultura y posmodernidad, Morata, Madrid.

LORTIE, D. (1975), Schoolteacher, Chicago, The University of Chicago Press.

MUEL-DREYFUS, F. (1983), Le métier d'enseignant, Paris, Les éditions de minuits.

OCDE, (1996), Panorama Educativo. Análisis 1996, Centro para la investigación e innovación de la enseñanza, Madrid, Mundi-Prensa Libros.

SCHEMPP, P. y otros (1993), “The micropolitics of teacher induction” en American Educational Research, Vol. 30.

TENTI, E. (1995), “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en Revista del ILCE, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Miño y Dávila Editores.

VARELA, J. (1991), “El triunfo de las pedagogías psicológicas” en Cuadernos de Pedagogía.

VARELA, J. y F. ALVAREZ-URIA (1991), Arqueología de la escuela, Madrid, La Piqueta.

VARELA, J. y F. ALVAREZ-URIA (1997), Genealogía y sociología, Buenos Aires, Ed. El Cielo por asalto.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Parafraseando el artículo de Varela, J. (1991) que, como se verá posteriormente, se destina a analizar las características, la incidencia y las consecuencias de esta nueva modalidad de ejercicio del poder en las escuelas.

² La información estadística se tomó del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994, Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los resultados de investigaciones

corresponden al Programa de Formación Docente, desarrollado en el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA, aprobados por UBACYT y dirigido por la Dra María Cristina Davini.

³ El análisis se refiere a entrevistas a maestros que fueron realizadas en el marco del mencionado Programa, para la investigación sobre “socialización profesional”. El trabajo se realizó en escuelas públicas de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Contamos con diez entrevistas a maestros noveles. De todos modos, a lo largo del artículo y en los casos en que consideramos oportuno, se hará referencia a otras investigaciones que venimos desarrollando en el área.

⁴ La aclaración es válida ya que desde nuestra perspectiva, la experiencia escolar que los docentes han tenido como alumnos en el transcurso de su trayectoria escolar previa, constituye una fuente de referencia importante para la labor que realizan. Así lo expresaban las maestras: “Yo les explicaba como me lo habían explicado a mí pero no entendían. Me acordaba de las dificultades que yo tenía cuando iba a la escuela. Pude bajar y dame cuenta”. “Siempre me gustó la docencia. Desde que estaba en séptimo grado, por las cosas que nos decía la maestra, cómo enseñaba”.

⁵ En la investigación “Los estudiantes de magisterio como grupo social”, se encontró que un 53% de los alumnos que concurrían a los institutos de formación tenían menos de 20 años, un 38% entre 21 y 30 años, un 8% entre 31 y 40 y sólo el 1% superaba los 41.

⁶ Tenti, E. (1995) utiliza estos conceptos para referirse a la situación de la docencia y los obstáculos hacia la profesionalización en lo que respecta básicamente a la situación actual de los sistemas de enseñanza, entendidos como espacio laboral de los docentes: “Por una parte se ampliará la distancia entre los modelos típicos situados en los extremos (polarización); por la otra, se registrará un aumento de los particularismos que aumentarán la segmentación del mercado del trabajo docente (heterogeneización)” (Ibid: 23).

⁷ Según datos estadísticos del Censo 94, ya citado.

⁸ El “aprendizaje situado” ha sido caracterizado como aquel que se produce a partir de las demandas y situaciones concretas que los docentes tienen que enfrentar en su tarea cotidiana. “En el relato de los maestros el aprendizaje de contenidos o metodologías siempre está “situado”, es decir, aparece la referencia a la situación particular en la que se realizó o se realiza” (Alliaud, 1998: 6).

⁹ Este apartado constituye una re-elaboración del trabajo final presentado al Seminario de Doctorado “Genealogía de la escuela”, dictado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) por los Doctores Julia Varela y Fernando Alvarez Uria en el mes de septiembre de 1999.

¹⁰ Las “pedagogías psicológicas” surgen en los años 30 y se destinan en un primer momento al trabajo con niños con dificultades especiales. A lo largo del siglo se consolidan y se extienden a todo el sistema de enseñanza, acentuadas por el uso (o abuso, o mal uso) de las corrientes piagetianas. Las pedagogías psicológicas reemplazan a las “pedagogías disciplinarias”, propias del período en que surgen los sistemas educativos nacionales. Al igual que éstas conforman andamiajes específicos para la socialización y el disciplinamiento de las nuevas generaciones, sólo que con técnicas y procedimientos más sutiles.

¹¹ Bernstein, B.; en: Varela, J. 1997.

¹² La identificación de la enseñanza con la idea de relación personal es característica del modelo “normativo” imperante y se transmite (o se refuerza) durante la preparación profesional.