

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

**Autor/es:** Goggi, Nora Estela

**Institución de Procedencia:** Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Maestría en Formación de Formadores

**Correo electrónico:** noramercanti@hotmail.com

**Eje temático:** Evaluación del docente

**Tipo de trabajo:** Investigación

**Palabras clave:** Saberes – Acompañamiento – Formación – Evaluación – Identidad.

### **Abstract**

¿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 / usan? ¿Qué saberes y apoyos en la práctica del desempeño profesional van generando acceso a la cultura profesional; experticia? La situación de primer empleo ubica al docente en un espacio institucional: la escuela infantil; en un tiempo de la formación: el primer año de trabajo; en una trama de relaciones: la relación con el propio saber, con el saber de los otros, con la cultura de la institución, consigo mismo en el camino de construcción de la propia identidad profesional. Y constituye una oportunidad de evaluación de la formación para el docente novato mismo, para la escuela como espacio de la práctica profesional y para los institutos de formación.

Aprender a hacer el trabajo expresaría tanto la posibilidad de aprender acerca del trabajo como de uno mismo en esa situación, develando al mismo tiempo los aprendizajes que pudieron y los que no pudieron construirse durante la formación de grado por un lado; y abriendo también una instancia de evaluación de los acompañamientos necesarios en esta etapa.

## **1. Introducción.**

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. 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.

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

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.

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. 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.

Mi objeto ha sido abordado en investigaciones focalizadas en la situación de inicio en la docencia y en la formación de docentes en los lugares de trabajo, que dan cuenta de la trama de relaciones que se configura entre las condiciones institucionales de desempeño, la formación de base y el aprendizaje en la experiencia; los procesos en la construcción de la identidad profesional; la escuela como espacio de socialización profesional; los programas de inducción y mentoría para profesores principiantes.

El planteo del problema, me lleva a precisar los siguientes objetivos de conocimiento:

- Describir las necesidades de saber de los docentes novatos en su primer año de desempeño profesional en escuelas infantiles.
- Describir los tipos de acompañamientos que buscan.
- Caracterizar las ayudas que encuentran disponibles en la institución escolar.
- Construir categorías conceptuales que permitan comprender las necesidades de saber de los docentes novatos.
- Indagar los modos por medio de los cuales adquieren ese saber.
- Construir categorías conceptuales que permitan comprender los tipos de acompañamiento que buscan / encuentran / usan.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales.**

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 aquella 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 propio de pensar y hacer 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. La formación es un proceso personal que requiere de la mediación de otros. Es entonces 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.

El trabajo sobre el marco teórico me permitió identificar aquellos conceptos que operaron como puntos de partida para orientar el trabajo en terreno: docentes novatos, necesidades, saberes, práctica docente, formación profesional, construcción identitaria, escuela infantil, práctica profesional, evaluación formativa. 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; 1999:46).

“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.

Tal como lo plantea Blanchard Laville (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.

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 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” (1997:77-78) <sup>1</sup>

En el segundo caso, consideraré los distintos tipos de saber desde la relación de exterioridad/interioridad entre objeto - sujeto <sup>2</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 de saber experiencial, que recorro a la idea de Remedi <sup>3</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.

“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 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

---

<sup>1</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>2</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>3</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

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: 23)

Desde un análisis macro, la práctica docente se inscribe en una organización burocrática<sup>4</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”.(1995: 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. 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

---

<sup>4</sup> Considero aquí el término “burocrática” en el sentido que Enriquez plantea en su tipología de las organizaciones.

ambigüedades de las prácticas. (1995:27). El dominio de esta lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto.

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) 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 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.

Considero “escuelas infantiles” a aquellas instituciones escolares destinadas a la educación de niños desde los 45 días hasta los 5 años. Son instituciones en las que se entretajan tres procesos complejos: la escolarización temprana, la socialización temprana y la alfabetización inicial.<sup>5</sup>

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 “negatividad” , 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.

---

<sup>5</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.

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>6</sup>

Si consideramos que la evaluación, tal como lo plantea Sanmartí ( 2007:135) es “el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones”, la connotación formativa del proceso devendrá de concebirlo como un modo de mejora de la formación, como un modo de mejora del saber-hacer el propio trabajo. Evaluación formativa inscripta en un proceso de evaluación continua, que incluye instancias de autoevaluación y de evaluación compartida. (López Pastor; 2005). Proceso entonces que requiere dos pilares: la reflexión sobre sí mismo y la reflexión con otros.

### **3. Aspectos metodológicos**

Entendemos por “lógica de investigación” a la modalidad que asumen, en el proceso de investigación tres órdenes de problemas: el problema a investigar; cómo se accede a su conocimiento; qué resultados obtener; los criterios y caminos de validación. (Sirvent, 2003). 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 teoría 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

---

<sup>6</sup> Sigo en este punto los conceptos desarrollados por el Prof.Ardoino en el Seminario “Epistemología y Formación”; FFyL; UBA; 2001

un tipo de mirada que busca comprender más que explicar. Comprender-*comprendere: asir en conjunto*. “(...) el texto y su contexto, las partes y el todo, lo uno y lo múltiple”. (Morin; 2000: 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 casos. Los casos son siete. Dos vistos con la metodología que se detalla a continuación y el resto trabajados como grupo de validación a través de una entrevista grupal. 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.

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, a los docentes novatos, a docentes expertos; observaciones del ambiente institucional, jornadas de acompañamiento (a un docente novato de cada una de las escuelas).

Las entrevistas estuvieron organizadas en dos tiempos. Un primer tiempo en el que los entrevistados 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 y/o 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 las entrevistas individuales, 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 instrumentos: 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

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.

#### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Para los casos estudiados, el primer empleo configuraría una situación singular en la que se anudan la propia trayectoria individual del docente, los procesos de selección para el puesto de trabajo y de socialización post-escolar. Esta situación se enmarca dentro de la 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 en el que el novato se inserta: privado o público. En el caso de la 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 la medida que hay un conocimiento previo- desde otros roles- de la institución escolar por parte del docente novato. Por otra parte, 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.

En el caso de la 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 equivaldría 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 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: 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”, 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.

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.

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 “recibir 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; 1999:48)

Las dificultades refieren- en los testimonios de las entrevistadas- 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!*”

El inicio en el desempeño profesional estaría asociado a significados de “desafío”, “marca”, “prueba de fuego”. “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: 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. En palabras de una de las docentes expertas entrevistadas: *“en ese primer año se ve quién se queda...quién tiene pasta....y quién se va...”*

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.

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.

El primer empleo generaría también en el novato experiencias que van desde el “enamoramiento” 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”*.

Cuando los maestros evalúan **los saberes que poseen** en la situación de primer empleo, aquéllos “disponibles” para ser usados en esta primera experiencia de trabajo profesional, refieren a los que están relacionados con las condiciones personales para vincularse 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 (especialmente 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 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.

**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 .Se trata de saberes que posibilitarían el conocimiento del contexto; 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.

**¿Cómo aprenden los docentes novatos aquello que necesitan?** 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- para la organización del tiempo, la selección de estrategias de enseñanza; la capacidad de observación; y con un conjunto de modificaciones que tienen que ver con la propia subjetividad- la posibilidad de disfrutar del propio trabajo; tener mayor flexibilidad para abordar las diferentes situaciones de la vida del aula; progresar en la capacidad de decisión; ser más paciente; obtener mayor seguridad personal; capitalizar las experiencias anteriores. Cambios que van afirmando al novato en su elección profesional. 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 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.”(2003: 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 - 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 autocrítica, de placer, de autocontrol, de contención). Diferentes niveles que se relacionarían con diferentes modos de construcción y apropiación del saber.

Revelan 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.

Estos tipos de necesidades se entretajan 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. A partir de los casos estudiados es posible pensar que estos apoyos estarían ligados a los significados de prescripción, aprobación y 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. Indica; orienta; suministra información. En palabras de una entrevistada *“la directora te planta, te ubica, te*

*dice esta escuela es así...*". 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 fluídos 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, capturarlo. “...influir en otro es, en este caso, querer, al fin de cuentas, ser reconocido 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. (...) 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.” (Filloux; 2001: 37-38)

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” que se ponen en juego. Los maestros expertos cumplirían un papel importante en la transmisión de modos de trabajo. Lo hacen a través de la “ejemplificación”- en relatos que a menudo tienen carácter autorreferencial. Aparecen a los ojos de los novatos como “modelos” de actuación profesional-y también en otros casos, como “contramodelos”. También lo hacen a partir de situaciones en las que analizan conjuntamente los “ensayos y errores” del principiante; en situaciones en las que consideran que tienen que “correrse” y dejar que el principiante se anime a “probar” solo. Y también a través de un progresivo “traspaso de confianza”. 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 los entrevistados.

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.

Esta construcción reviste un carácter iniciático, 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 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. 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 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.

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.

Desde esta idea es posible entender la tensión que tiene lugar en la situación de primer empleo: “pedir ayuda”- “autoabastecerse”.

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 sobre la propia experiencia. Esta construcción es siempre intersubjetiva.

## **5. Bibliografía**

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias* 23, 2-17; Buenos Aires: Novedades Educativas.

\_ (1999). El maestro va a la escuela. *Revista IICE. Año VIII. 14, 44-52*. Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyL. UBA.

\_ (2001). Los “nuevos docentes” y la docencia. Cambios y permanencias. *Revista Praxis Educativa. IICEII. Año V. Nº 5, 5-15*; Universidad Nacional de La Pampa.

- Amaya, L. (2003). *Grupos desagrupados. Evolución en la dinámica grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ardoino, J. (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.
- Blanchard Laville, C. \_ (2001). *L'enseignant, ses élèves et le savoir* (mimeo)
- \_ (2002). Seminario Psicoanálisis y Formación. Maestría en Formación de Formadores. 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; 1-39*; Biblioteca digital. Ediciones de la OEI. Obtenido de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie>
- Dejours, C. (1990). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.
- 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.
- \_ (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. (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.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López Pastor, V., González, M. y Barra, J.(2005): La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, Tándem.
- Malajovich, A. (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* N° 30; 225-277; Universidad de Sevilla.
- Nicastro, S. Y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Ropo, E. (1998). *Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes*. En procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.
- Sanmartí, N.(2007): *Evaluar para aprender*; Barcelona; Graó